

**LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y  
Humanidades, Asunción, Paraguay.**

ISSN en línea: 2789-3855, 2025, Volumen VI

# **Gamificación y Didáctica en el Aprendizaje del Idioma Inglés: Un Estudio en Educación Básica Primaria**

**Gamification and Didactics in English Language Learning: A  
Study in Basic Primary Education**

***Mariela García Silva***

magasy804@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0007-1947-4184>

Universidad Metropolitana de Educación

Ciencia y Tecnología (UMECIT)

Ciudad de Panamá – Panamá

***Alonso José Larreal Bracho***

alonsolarreal.doc@umecit.edu.pa

<https://orcid.org/0009-0007-2270-2547>

Universidad Metropolitana de Educación

Ciencia y Tecnología (UMECIT)

Ciudad de Panamá – Panamá

**DOI:** <https://doi.org/10.56712/latam.v6i3.4103>

**Artículo recibido:** 04 de junio de 2025

**Aceptado para publicación:** 28 de junio de 2025.

**Conflictos de Interés:** Ninguno que declarar.

  
**Redilat**  
Red de Investigadores  
Latinoamericanos

**NÚMERO**

DOI: <https://doi.org/10.56712/latam.v6i3.4103>

## Gamificación y Didáctica en el Aprendizaje del Idioma Inglés: Un Estudio en Educación Básica Primaria

Gamification and Didactics in English Language Learning: A Study in Basic  
Primary Education

**Mariela García Silva<sup>1</sup>**

magasy804@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0007-1947-4184>

Universidad Metropolitana de Educación Ciencia y Tecnología (UMECIT)

Ciudad de Panamá – Panamá

**Alonso José Larreal Bracho**

alonsolarreal.doc@umecit.edu.pa

<https://orcid.org/0009-0007-2270-2547>

Universidad Metropolitana de Educación Ciencia y Tecnología (UMECIT)

Ciudad de Panamá – Panamá

Artículo recibido: 04 de junio de 2025. Aceptado para publicación: 28 de junio de 2025.

Conflictos de Interés: Ninguno que declarar.

### Resumen

Este artículo presenta los hallazgos de una investigación doctoral en la cual se diagnosticaron los procesos didácticos del inglés mediante la gamificación en educación básica primaria, partiendo de una definición de la didáctica como un holos integrado por los procesos de planificación, facilitación, motivación y evaluación. La gamificación se comprende desde su carácter de herramienta lúdica en contextos que no son de juego, que ofrece oportunidades para el desarrollo de competencias lingüísticas en el ámbito escolar. El abordaje metodológico se estructuró según la comprensión holística de la ciencia utilizando el método holopráxico y diseño de campo, transeccional invariable. Participaron todos los docentes de los establecimientos educativos oficiales y no oficiales del municipio Agua de Dios, Cundinamarca, Colombia a quienes se les aplicó un instrumento con escala de frecuencia tipo Likert. Además, para el tratamiento de los datos se utilizaron técnicas estadísticas descriptivas. Los hallazgos revelaron un bajo nivel de implementación de la gamificación, lo cual significa el poco reconocimiento de las ventajas y potencialidades de la gamificación en la enseñanza del inglés y su capacidad de dinamizar el aprendizaje al fomentar interacciones comunicativas orales y escritas, participación, trabajo en equipo y liderazgo. Se concluye que la limitada adopción de la gamificación en estas instituciones contradice la actual tendencia educativa hacia la virtualidad, el aprendizaje significativo y la creciente necesidad de competencias comunicativas en inglés impulsadas por la globalización, esencial en la preparación de los estudiantes para un mundo interconectado.

*Palabras clave:* didáctica, gamificación, enseñanza del inglés, educación primaria, aprendizaje significativo

### Abstract


This article presents the findings of a doctoral research that assessed English didactics processes

---

<sup>1</sup> Autora de correspondencia.

through gamification in basic primary education, based on a definition of didactics as a holos integrated by the processes of planning, facilitation, motivation and evaluation. Gamification is understood as a playful tool in non-game contexts, offering opportunities for developing language skills in the school setting. The methodological approach was structured according to holistic understanding of science using the holopraxic method and an invariable cross-sectional field design. All teachers from official and non-official educational establishments in the municipality of Agua de Dios, Cundinamarca, Colombia participated and were administered an instrument with a Likert-type frequency scale. Besides, descriptive statistical techniques were used for data processing. The findings revealed a low level of implementation of gamification, which means little recognition of the advantages and potential of gamification in teaching English and its ability to energize learning by encouraging interactions to promote oral and written communicative participation, teamwork and leadership. It is concluded that the limited adoption of gamification in these institutions contradicts the current educational trend towards virtuality, meaningful learning and the growing need for communicative skills in English driven by globalization, essential in preparing students for an interconnected world.

*Keywords:* didactics, gamification, English teaching, primary education, meaningful learning

Todo el contenido de LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades, publicado en este sitio está disponibles bajo Licencia Creative Commons. 

Cómo citar: García Silva, M., & Larreal Bracho, A. J. (2025). Gamificación y Didáctica en el Aprendizaje del Idioma Inglés: Un Estudio en Educación Básica Primaria. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades* 6 (3), 2182 – 2198. <https://doi.org/10.56712/latam.v6i3.4103>

## INTRODUCCIÓN

El inglés como puente de comunicación universal abre numerosas oportunidades en diversos contextos y contribuye sin duda a la competitividad entre las naciones. En realidad, la adquisición de competencias comunicativas en este idioma obliga cada día a desarrollarlas a partir de edades tempranas asumidas desde los niveles de educación preescolar y básica primaria, en virtud que estos conocimientos son fundamentales para un mayor progreso y desempeño en los niveles superiores. Por consiguiente, tal como expresa la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2017) “Los sistemas educativos tienen que responder a esta necesidad a la hora de definir los objetivos y contenidos de aprendizaje pertinentes” (p.1). Por ende, tanto Estado como docentes deben promover acciones enfocadas a suplir intereses de los estudiantes.

Por lo anterior, y para contrarrestar las brechas existentes conviene mencionar que los objetivos de desarrollo sostenible en materia de educación han marcado pautas para promover el logro de la calidad y equidad en diferentes países de Latinoamérica, conectando con la creciente demanda del dominio del inglés, que en un mundo globalizado plantea la necesidad de explorar metodologías y pedagogías innovadoras desde la escuela como pilar fundamental en el proceso de enseñanza - aprendizaje de este idioma y empoderar las habilidades y competencias comunicativas en pleno siglo XXI.

Para tal propósito, en Colombia, se creó el Programa Nacional de Bilingüismo para fortalecer la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras, principalmente el inglés, en los niveles de preescolar, básica y media técnica, a fin de mejorar la competitividad del país, abrir oportunidades a los ciudadanos y facilitar la inserción de Colombia en un mundo globalizado. Este proceso se afianzó mediante dos estrategias: Colombia Bilingüe y Colombia Very Well!

En ese sentido, las políticas estatales convergen en impulsar el uso didáctico de diversas tecnologías emergentes para apoyar los procesos de enseñanza, la construcción de conocimiento, el aprendizaje, la investigación y la innovación, con el objetivo de fortalecer el desarrollo integral de los ciudadanos Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2016). Sin embargo, tanto a nivel gubernamental como en diversas publicaciones especializadas, se reconoce la existencia de debilidades significativas en las acciones pedagógicas implementadas para la enseñanza - aprendizaje del inglés.

Las debilidades radican particularmente en la escasa interacción comunicativa entre docentes y estudiantes lo que limita el fortalecimiento de las habilidades de escucha, habla, escritura y lectura (Departamento Nacional de Planificación, MEN, 2021). En consecuencia, se obstaculiza de manera significativa el progreso hacia la consecución del dominio del inglés en educación primaria, como se dispone en los Derechos Básicos de Aprendizaje y en los Estándares Básicos de Competencias que proporcionan un marco para el dominio lingüístico, pragmático y sociolingüístico que se espera alcancen los estudiantes.

En efecto, los resultados oficiales de las pruebas Evaluar para Avanzar en dicha área revelan, una marcada disparidad entre el desempeño actual de los estudiantes y los niveles de dominio esperados. El rendimiento se sitúa muy por debajo de los estándares establecidos por el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL), que definen el nivel promedio de competencias en inglés. Esta situación se asocia, en parte, a las limitaciones en el empleo de metodologías innovadoras y atractivas para una enseñanza efectiva (Cevallos, et al., 2025).

En la misma línea, una investigación llevada a cabo por Pérez et. al. (2021), reveló que la disponibilidad de recursos tecnológicos adecuados y la necesidad de capacitación docente también pueden ser factores que influyen en la calidad del proceso de enseñanza del inglés. Al respecto, Valero (2017) señala que, en algunas instituciones educativas, las actitudes de los docentes no son muy favorables hacia el uso de tecnología y herramientas digitales.

Las dificultades mencionadas plantean contradicciones cuando en los últimos años se ha puesto a disposición una amplia gama de herramientas tecnológicas para ser integradas en diversos entornos de aprendizaje. En particular por las múltiples posibilidades de introducir cambios en las prácticas docentes a través de estrategias metodológicas más efectivas para conectar significativamente con los estudiantes (Zambrano et al., 2020), como es el caso de la gamificación, como alternativa para abordar los desafíos de la enseñanza tradicional del inglés en la búsqueda de optimizar los conocimientos de los estudiantes (Gaitán, 2013).

Al respecto, se ha demostrado que el uso didáctico de la gamificación permite mejorar los resultados del aprendizaje de los estudiantes en cualquier nivel educativo (León, 2024). Por otra parte, una ventaja adicional de la gamificación radica en su aplicabilidad incluso sin recurrir a herramientas digitales (Berrocal, 2024). Esto ofrece al profesorado estrategias prácticas para enriquecer la enseñanza en contextos educativos con recursos limitados, lo cual representa una alternativa eficaz y accesible para potenciar el aprendizaje en contextos rurales en los cuales puede ser inestable la conectividad a internet.

En diferentes contextos las acciones determinantes para la puesta en práctica de la didáctica del idioma inglés en educación primaria como la planificación, la facilitación, la motivación y la evaluación de los contenidos de inglés que son fundamentales para asegurar un aprendizaje significativo y el desarrollo progresivo de las competencias comunicativas, se benefician con el empleo de herramientas de gamificación.

La literatura especializada demuestra que las dinámicas de clases enriquecidas con mecánicas de juego tienen muchos beneficios en el campo educativo. Lee (2011), destaca cómo la gamificación puede ayudar a los educadores a diseñar experiencias de aprendizaje más interactivas y personalizadas ofreciendo ideas creativas y atractivas para inspirar a los docentes en la proyección de actividades más originales, alejándose de los formatos tradicionales. Así, se vinculan los temas con los intereses y la cultura de los niños, creando planes de clase que faciliten la atención a la diversidad de ritmos y estilos de aprendizaje en el aula. Estas consideraciones subrayan la importancia de una planificación meticulosa y la anticipación de posibles desafíos al integrar la gamificación en el aula. A pesar de que la planeación de actividades gamificadas pueda requerir una inversión de tiempo y creatividad mayor a la de las clases tradicionales, sus beneficios a largo plazo superan este esfuerzo adicional.

Al mismo tiempo, la integración de elementos lúdicos como puntos, insignias, rankings, narrativas y desafíos en las tareas de aprendizaje potencia la motivación de los estudiantes, debido a que transforma conceptos y temas en actividades estimulantes que promueven la exploración, la búsqueda de información y el trabajo en equipo (León, 2024). Según Kapp (2012), la gamificación no se trata simplemente de "jugar" en clase, sino de aplicar mecánicas de juego diseñadas para aumentar el compromiso, la persistencia y la interiorización de los contenidos curriculares. De ese modo, la gamificación es una herramienta de apoyo al convertir las clases en ambientes interactivos que fomentan la motivación y el aprendizaje independiente en los educandos (Zambrano et al., 2020).

De igual manera, la gamificación fortalece los procesos evaluativos, debido a que, al combinar los elementos del juego vinculantes con los contenidos de lectura, escritura, escucha y habla como habilidades que persigue la enseñanza del inglés, el estudiante es capaz de interiorizar el conocimiento y vivir el aprendizaje como una experiencia positiva y agradable (Acosta, 2022). En la actualidad diversas herramientas proporcionan retroalimentación inmediata, fomentan la superación personal, la confianza y la autonomía de los estudiantes. La gamificación, sustentada por teorías pedagógicas como el conductismo, cognitivismo, constructivismo, las teorías de la autodeterminación y del flujo, pueden mejorar la motivación, el compromiso y el rendimiento académico de los estudiantes en el aprendizaje del inglés (León, 2024).

Sobre la base de las precisiones expuestas se formuló la siguiente pregunta de investigación: ¿Cómo se llevan a cabo los procesos didácticos del inglés mediante la gamificación en la educación básica primaria de los establecimientos educativos oficiales y no oficiales del municipio Agua de Dios, Cundinamarca, Colombia? Para responder a la pregunta anterior, se formularon los siguientes objetivos:

### **Objetivo General**

- Describir los procesos didácticos del inglés mediante la gamificación en la educación básica primaria de los establecimientos educativos oficiales y no oficiales del municipio Agua de Dios, Cundinamarca, Colombia.

### **Objetivos Específicos**

- Caracterizar la planificación de las clases de inglés con el uso de la gamificación en los establecimientos educativos oficiales y no oficiales del municipio Agua de Dios, Cundinamarca, Colombia
- Describir la facilitación de las clases de inglés con el uso de la gamificación en establecimientos educativos oficiales y no oficiales del municipio Agua de Dios, Cundinamarca, Colombia.
- Identificar la motivación que se genera con el uso de la gamificación en establecimientos educativos oficiales y no oficiales del municipio Agua de Dios, Cundinamarca, Colombia.
- Precisar la evaluación que se lleva a cabo con el uso de gamificación en los establecimientos educativos oficiales y no oficiales del municipio Agua de Dios, Cundinamarca, Colombia.

### **METODOLOGÍA**

El desarrollo del estudio se llevó a cabo a través del método holopráxico, planteado en la comprensión holística de la investigación (Hurtado, 2010), el cual permite transitar por las fases y etapas del proceso investigativo. El contenido de este artículo corresponde al nivel perceptual de la espiral holística, mediante la caracterización de la didáctica basada en la gamificación para la enseñanza y aprendizaje del idioma inglés en los estudiantes de educación básica primaria.

El enfoque es de tipo estructurado para la obtención y manejo de datos cuantitativos y un diseño de campo, transeccional, invariable. La población estuvo conformada por la totalidad de los docentes que laboran en jornada diurna en once (11) establecimientos de tipo urbano y rural, de los cuales nueve (9) son dependencias oficiales: y dos (2) del sector no oficial del municipio de Agua de Dios, Departamento de Cundinamarca, Colombia.

El instrumento fue un cuestionario con escala Likert con alternativas asociadas al parámetro de frecuencia (siempre, a veces y nunca) que arroja datos de tipo numérico acerca del evento procesos didácticos, lo que permitió valorar la planificación, la facilitación, la motivación y la evaluación en función de las estrategias basadas en la gamificación. Se sometió a la técnica de validación de Juicio de Expertos y se obtuvo un índice de validez de 0.88 que indica contenidos precisos y adecuados con respecto a medir lo que se desea medir. La confiabilidad se procesó mediante la técnica Alfa de Cronbach, que arrojó un valor de 0.89, lo que le asigna a la escala un carácter altamente confiable.

El instrumento se aplicó de forma individual a 34 docentes que laboran en el nivel de educación básica primaria de Grado 1° a 5°; siguiendo un protocolo definido previamente, que consistió en solicitud de autorización de las rectorías de cada institución, con previa convocatoria se reunió a todos los docentes brindando las instrucciones necesarias para tal fin, aclarando dudas cuando era necesario. Los criterios éticos consistieron en el aseguramiento de la confidencialidad y la obtención del consentimiento informado y disposición de los investigados.

## RESULTADOS

Para obtener los resultados derivados de la aplicación del instrumento a los docentes de educación básica primaria sobre los procesos didácticos del inglés con la gamificación, se utilizaron técnicas de análisis descriptivas y fueron interpretados tal como se refleja en la Tabla 1. con categorías de 0 a 100 puntos:

**Tabla 1**

*Categorías de interpretación del evento didáctica basada en la gamificación*

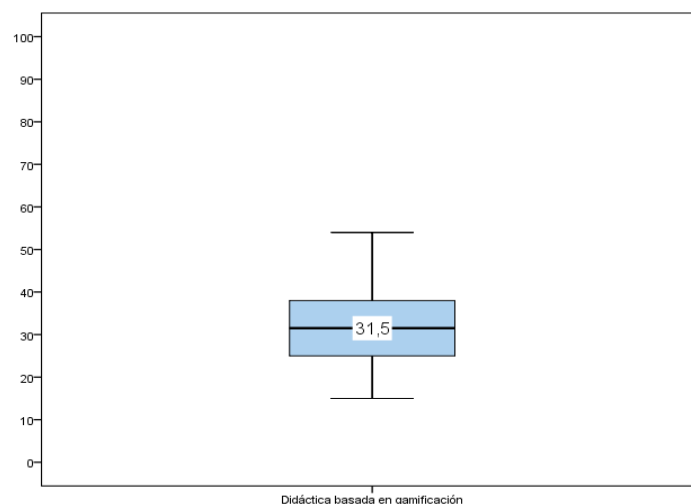
Rangos	Interpretación
Entre 80 a 100 puntos	Sobresaliente
Entre 60 a 79 puntos	Satisfactorio
Entre 40 a 59 puntos	Aceptable
Entre 20 a 39 puntos	Baja
Entre 1 a 19 puntos	Insuficiente

En el siguiente gráfico de caja y bigotes se observa que el grupo de docentes es relativamente homogéneo, el recorrido se extiende desde 11 puntos mínimo y un máximo de 55 puntos sobre 100; la caja es estrecha, el grupo más heterogéneo está por encima del primer cuartil, quiere decir que los docentes más diversos en cuanto a la didáctica con gamificación en las clases de inglés son los que obtuvieron los puntajes.

**Gráfico 1**

*Diagrama de caja y bigotes de la didáctica basada en la gamificación*

La mediana (Md)= es de 31,5 sobre 100 puntos, localizada en el intervalo entre 20 a 39 puntos correspondiente a la categoría baja. Así mismo, en la tabla 2 se observa la frecuencia y porcentaje de los casos presentados en cada una de las categorías, mostrando un 64,7% en la categoría baja; un



23,5% en la categoría aceptable y un 11,8% en la categoría insuficiente.

**Tabla 2**

*Resultados porcentuales del uso de la didáctica basada en la gamificación*

Intervalo	Categoría	Frecuencia	Porcentaje
Entre 80 a 100 puntos	Sobresaliente	0	0
Entre 60 a 79 puntos	Satisfactorio	0	0
Entre 40 a 59 puntos	Aceptable	8	23,5
Entre 20 a 39 puntos	Baja	22	64,7
Entre 1 a 19 puntos	Insuficiente	4	11,8
	<b>Total</b>	34	100

Los datos en referencia indican, en primer lugar, que la mayoría de los docentes con poca frecuencia desarrollan los contenidos de inglés con estrategias de gamificación. El hecho de que un 64,7% de los docentes se ubique en la categoría baja, significa que más de la mitad del grupo de docentes utilizan la gamificación de manera muy limitada y el 23,5% casi nunca la utiliza, lo cual implica que la didáctica basada en la gamificación no es una práctica generalizada entre los docentes de educación primaria del Municipio Agua de Dios.

Existe una variabilidad en el uso de la gamificación, ya que se encontraron docentes en las tres categorías (baja, aceptable e insuficiente), a pesar de que la mayoría se concentre en la categoría baja, siendo optimista, se puede afirmar que hay un área de oportunidad significativa para promover y fortalecer la integración de la gamificación en las prácticas pedagógicas de estos docentes.

Con el propósito de profundizar, para conocer los aspectos de la gamificación más utilizados y los menos frecuentes, se realizó el examen de los componentes de la didáctica relacionados con:

**Planificación:** La planeación de las clases es uno de los procesos fundamentales del trabajo en aula. Al integrar elementos lúdicos de manera reflexiva y planificada, los docentes pueden crear un entorno de aprendizaje más dinámico, motivador y adaptado a las necesidades de sus estudiantes. Además, facilita la diferenciación pedagógica, permitiendo el avance individualizado y el apoyo específico para lograr las competencias comunicativas en inglés.

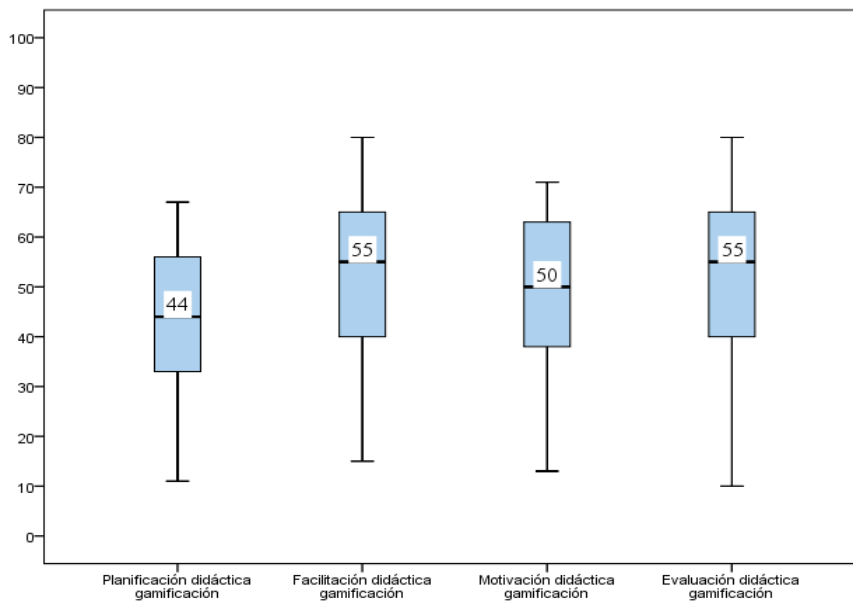
**Motivación:** Un aula gamificada, se convierte en el punto de partida para un aprendizaje más atractivo. La gamificación es una estrategia pedagógica como tendencia innovadora; capaz transformar la experiencia de enseñanza - aprendizaje, haciendo que el proceso sea efectivo y significativo para todos los involucrados.

**Facilitación:** La secuenciación gamificada de contenidos promueve habilidades esenciales y orienta a los estudiantes para que avancen a su propio ritmo, eligiendo sus propios desafíos y realizando seguimiento de su progreso, fomentando la autonomía y la responsabilidad en su propio aprendizaje.

**Evaluación:** Las estrategias gamificadas, como desafíos y retroalimentación constante, ayuda a los estudiantes a comprender cómo se utiliza el idioma en contextos reales y a desarrollar sus habilidades comunicativas de manera más efectiva. Los resultados de estos elementos se presentan de manera integrada en el gráfico 2.

## Gráfico 2

Diagrama de caja y bigotes de los componentes de la didáctica

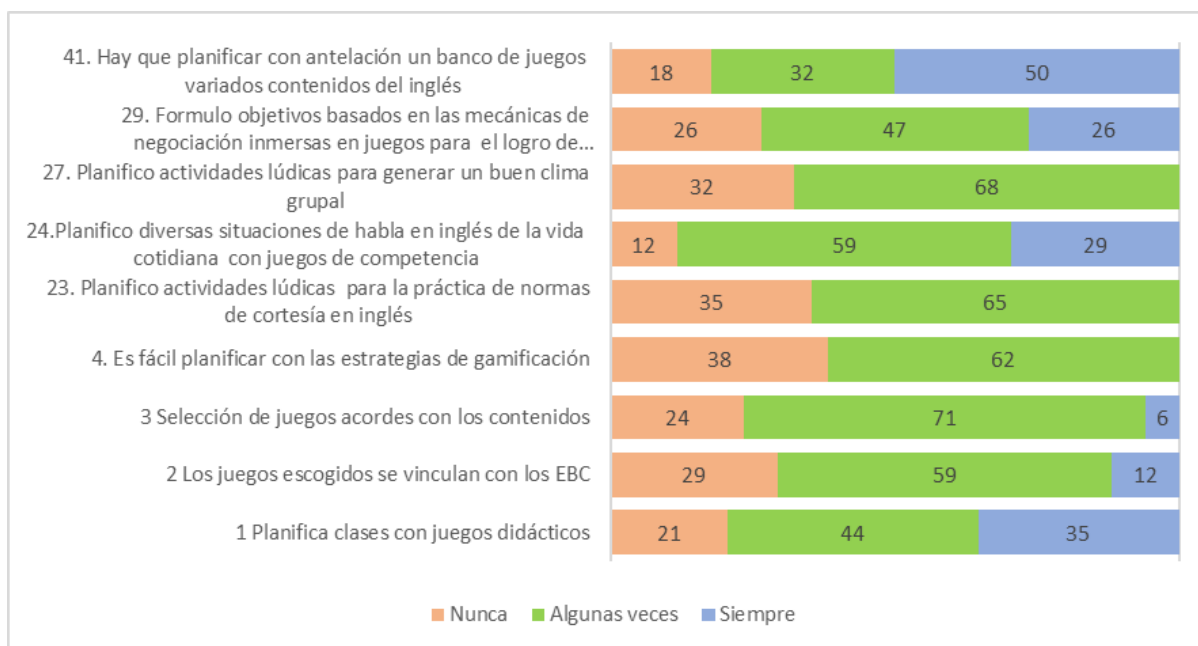


En la dimensión planificación, se obtuvo una de  $Md=44$  puntos sobre 100, localizándose en la escala aceptable de la tabla de categorías de interpretación. Este valor lleva a presumir que, los docentes admiten hasta un cierto punto orientar los procesos didácticos hacia la gamificación en las clases de inglés. Esto se convierte en una limitante de importancia, porque la planificación es la base de todo proceso de enseñanza y aprendizaje de la cual dependen el resto de los procesos didácticos.

De manera específica, como se aprecia en el gráfico 3, las respuestas a los nueve (9) ítems de planificación revelaron que los mejores desempeños están en cinco (5) ítems que arrojaron porcentajes por encima de 50% en la opción algunas veces. Esta situación indica que, en cierta medida, los docentes están considerando algunos aspectos de la gamificación en su planificación, pero aún no los integran de manera consistente. Esto podría significar una fase de transición o un reconocimiento del potencial de estas estrategias sin una aplicación regular.

Gráfico 3

Resultados porcentuales de los ítems de la planificación



Es positivo que, en cuanto a planificación de las clases, el 50% estiman que siempre es necesario la creación de un banco de juegos, lo que demuestra la comprensión del valor potencial de la gamificación en la enseñanza del idioma. El 35% respondió que siempre selecciona recursos web para planificar clases mediante juegos. En cuanto a seleccionar juegos adecuados a los contenidos, generar un buen clima grupal y para practicar inglés en la cotidianidad y normas de cortesía, obtuvieron valores por encima del 50% en la alternativa algunas veces; circunstancia que pudiera señalar debilidades en algunos factores como capacitación o falta de modelos u orientaciones que contribuyan a clarificar acerca de la integración eficaz de la gamificación para el aprendizaje del inglés.

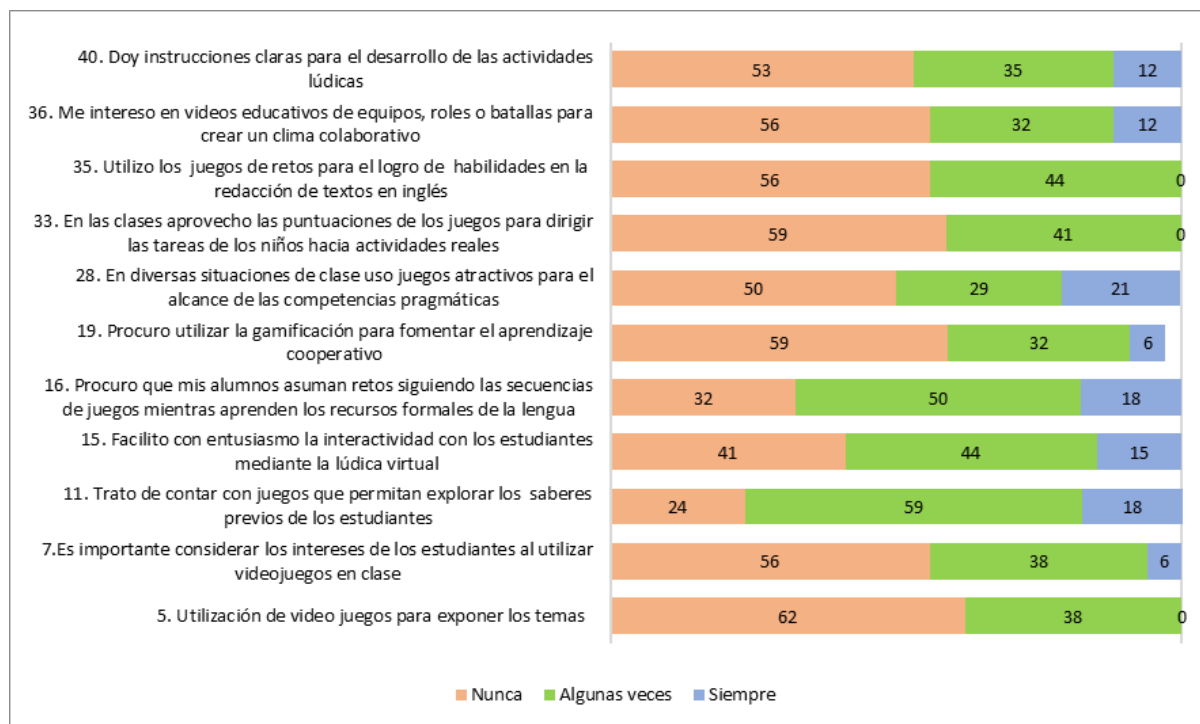
Entre los ítems con mayores debilidades, para un 38% no es fácil planificar con estrategias de gamificación. Además, el 35% nunca toma en cuenta actividades lúdicas; un 32% nunca selecciona este tipo de actividad para generar emociones positivas y un 29% nunca incluye juegos didácticos para las clases de inglés. Por ello, asumir la planificación de las clases con actividades de gamificación no es una práctica habitual, lo cual podría ser consecuencia de concepciones tradicionales de la enseñanza del inglés, resistencia a una metodología con gamificación o falta de comprensión de los beneficios del juego.

Tal circunstancia tiene varias implicaciones, en primer lugar, estaría en desconexión con autores como Prensky (2010), en función de constituir una barrera importante para la implementación efectiva de la gamificación en la enseñanza del inglés. Esto podría limitar el impacto potencial de la gamificación en el aprendizaje de los estudiantes y desalinearse con principios pedagógicos (Gee, 2007) y hallazgos de investigaciones (Acosta, 2022) que resaltan la importancia de una planificación cuidadosa y estratégica para el éxito de cualquier intervención didáctica, incluyendo la gamificación. Se requiere una atención especial a esta dimensión para asegurar que la gamificación se convierta en una herramienta poderosa y bien integrada en el proceso de enseñanza y aprendizaje del inglés.

Otro hallazgo está representado en los resultados de la dimensión facilitación, en la cual, a pesar de que la Md=55 puntos sobre 100, que se ubica en la categoría aceptable. Los resultados de los ítems de la figura 4 muestran que de un total de once (11) ítems, siete (7) obtuvieron resultados por encima del 50% en la alternativa nunca y solamente dos (2) muestran que el 50% de los docentes algunas veces usan gamificación al facilitar las clases de inglés:

#### Gráfico 4

##### Resultados porcentuales de los ítems de la facilitación



Los resultados indican que los docentes nunca utilizan gamificación para: (a) exponer los temas; (b) fomentar el aprendizaje cooperativo; (c) dirigir las tareas de los niños; (d) explorar los saberes previos de los estudiantes; (e) reforzar habilidades de redacción en inglés; (f) crear un clima colaborativo; (g) adaptar las clases según los intereses de los estudiantes. Rodríguez et al. (2020) plantea que las dinámicas de los juegos facilitan el desempeño de los participantes asociando la progresión, restricciones, emociones, entre otras posibilidades. No obstante, según lo antes expuesto, los docentes como facilitadores, tienden a no utilizar las ventajas que ofrece la gamificación y aprovechar entornos divertidos para guiar, orientar, resolver dudas, facilitar el trabajo cooperativo, entre otros.

De hecho, la facilitación del aprendizaje de inglés en primaria se caracteriza por ser un proceso donde el docente diseña, implementa y gestiona experiencias de aprendizaje lúdicas que guían a los estudiantes en el logro de los objetivos de aprendizaje del idioma. Implica crear un entorno donde los elementos del juego se utilizan estratégicamente (como desafíos, recompensas, retroalimentación y narrativa). El docente, como facilitador, deja de ser el centro de la clase y se convierte en un guía que orchestra las actividades lúdicas, proporciona un clima de aula interesante, divertido y propicio para la interacción entre los estudiantes.

Sin embargo este hallazgo revela una contradicción significativa al desaprovechar el potencial de la interacción, la colaboración guiada y la construcción del conocimiento, que según Cano De Faroh (2007) son principios fundamentales de la teoría de Vygotsky, al situarse en la categoría "aceptable" de la escala de interpretación donde la distribución de las respuestas a los ítems individuales crea un panorama muy diferente y preocupante sobre cómo los docentes están integrando la gamificación en su rol de facilitadores.

Por otra parte, al valorar el uso de la gamificación con el propósito de motivar a los estudiantes hacia el aprendizaje del inglés, se obtuvo una  $Md=50$ , ubicada en la categoría aceptable. Esto significa un

reconocimiento superficial del potencial motivador de la gamificación, que conduce a una integración profunda con los objetivos de aprendizaje del idioma.

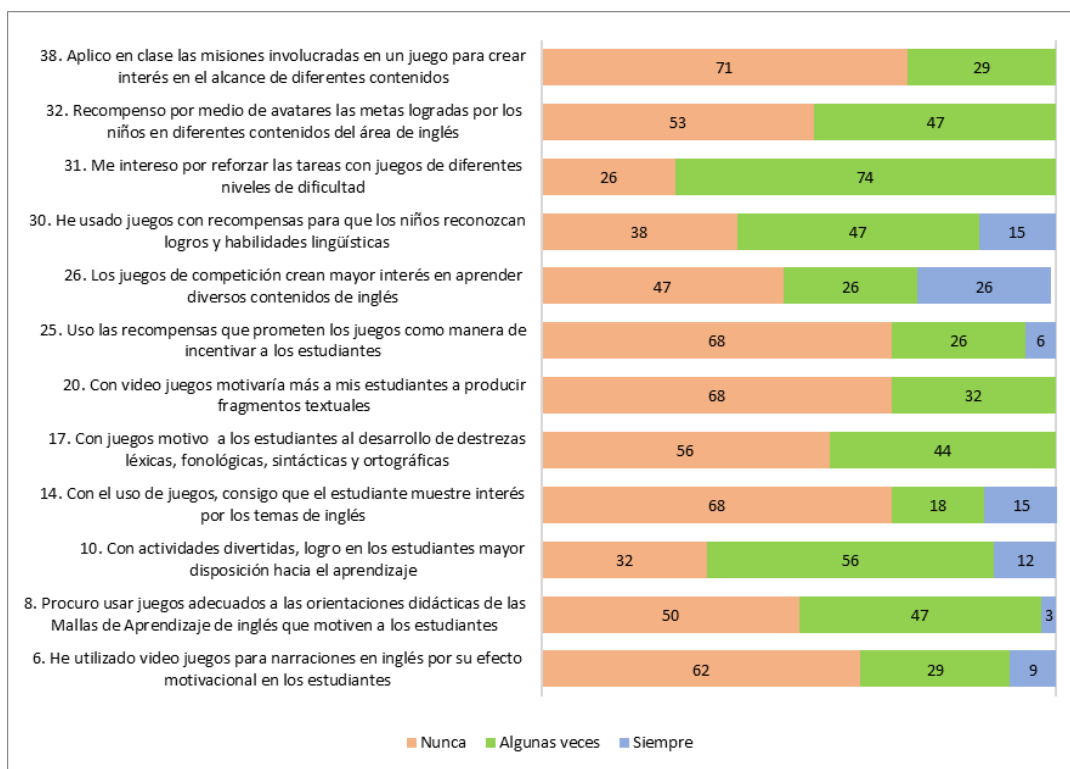
Por ello, este resultado constituye un mediano aprovechamiento de la gamificación para conectar los juegos con los aprendizajes de los contenidos de inglés en las instituciones de educación básica primaria del Municipio Agua de Dios, Cundinamarca, Colombia.

En el comportamiento de los ítems por su parte, un 68% confirmó que solo algunas veces los docentes refuerzan las tareas con el uso de juegos de recompensas, videojuegos de diferentes niveles de dificultad para crear interés, respectivamente. Con esa misma frecuencia un 56% utiliza estos medios para hacer divertidas las clases (figura 5). Del mismo modo, altos porcentajes de docentes nunca utilizan los juegos para hacer divertidos los contenidos y lograr el alcance de diferentes contenidos de inglés como realizar narraciones, adquirir destrezas léxicas, fonológicas, sintácticas y ortográficas. Tampoco usan los juegos de competencia.

El impacto de esta realidad en las instituciones educativas del Municipio Agua de Dios se refleja en la no utilización de juegos para practicar habilidades específicas como la narración o la adquisición de vocabulario y gramática, lo que implica que se están perdiendo oportunidades para hacer estas tareas más atractivas y motivadoras.

**Gráfico 5**

*Resultados porcentuales de los ítems de la motivación*



En contraste con los resultados del gráfico 5, pareciera que en los docentes existe un vacío en la comprensión de que el uso didáctico de los juegos contribuye a aumentar la motivación para mejorar las habilidades lingüísticas, según los principios de la teoría de autodeterminación (Deci, 2000), la integración de la gamificación con los objetivos de aprendizaje favorece actividades más interesantes y relevantes, nutriendo así la motivación intrínseca. Los hallazgos muestran una evidente contradicción entre teoría y práctica. Como resultado, la gamificación estaría siendo utilizada solo para generar una

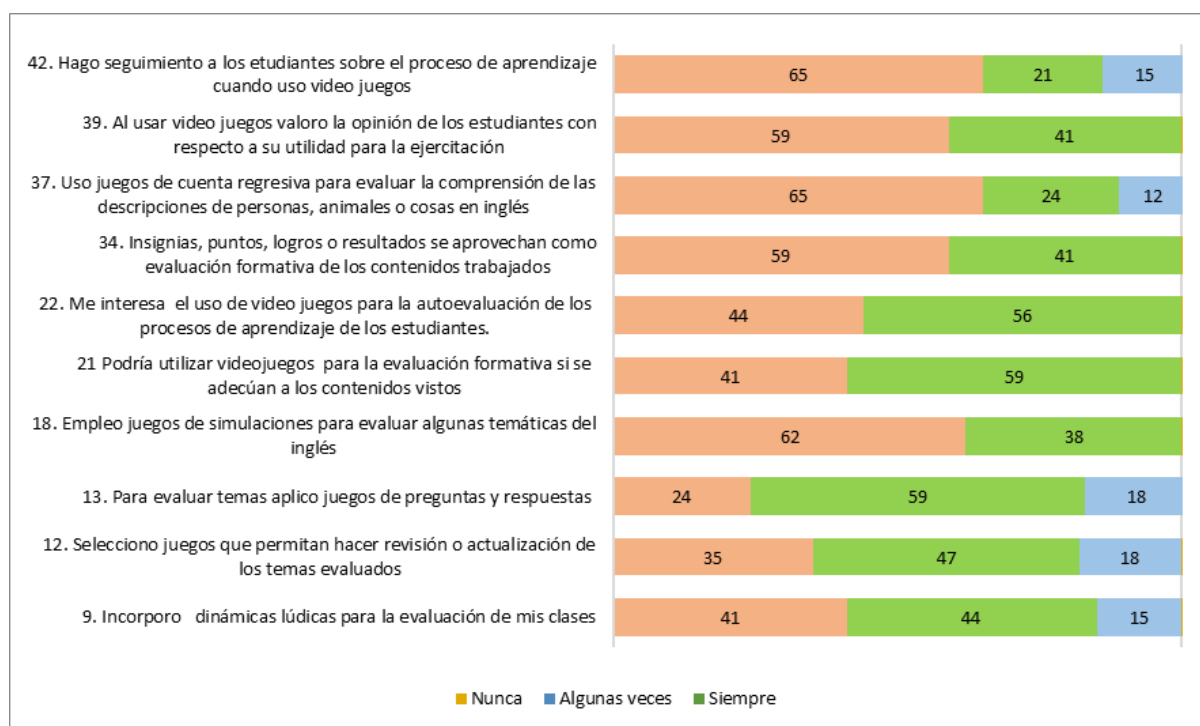
motivación extrínseca superficial basada en la novedad del juego, la obtención de puntos, sin conexión real con el aprendizaje.

Esto confirma el uso limitado y superficial del potencial motivador de la gamificación en la enseñanza del inglés en primaria. Si bien se reconoce su valor para la diversión y el refuerzo ocasional, no se está aprovechando su capacidad para despertar el interés intrínseco hacia los contenidos específicos del idioma, fomentar la competencia sana o crear experiencias de aprendizaje inmersivas, a pesar de las implicaciones negativas para la motivación a largo plazo de los estudiantes, limitando su compromiso y su deseo de explorar y dominar el idioma. Para maximizar el potencial motivador de la gamificación, es crucial que los docentes la integren de manera más profunda y estratégica con los objetivos y contenidos del aprendizaje del inglés.

En cuanto a la dimensión evaluación, se obtuvo una Md= 55 puntos sobre 100. Esto significa que, en promedio, los docentes de inglés en Agua de Dios tienen una percepción moderadamente positiva o un conocimiento intermedio sobre la gamificación como herramienta didáctica. No la rechazan completamente, pero tampoco la consideran una estrategia central o completamente comprendida en su práctica. Los valores porcentuales obtenidos están en el gráfico 6:

### Gráfico 6

Resultados porcentuales de los ítems de evaluación



En cuanto a los resultados de los ítems de evaluación, la categoría nunca está posicionada con los ítems 42 y 37 ubicándolos en primer lugar con un 65% sobre el seguimiento a los estudiantes cuando usan videojuegos y el empleo en las clases de videos con cuenta regresiva, respectivamente y el empleo de simulaciones con un 62 para evaluar algunas temáticas y el 38% lo hace algunas veces. Le sigue un reiterado 59% en la alternativa nunca en los ítems 39, que alude a la valoración de la opinión con respecto a la utilidad del videojuego utilizado y en el ítem 34, referente al aprovechamiento de los premios que ofrecen algunos juegos como insignias, puntos o logros como parte de la evaluación formativa.

Destaca también el valor porcentual 59% en la alternativa algunas veces, de los ítems referidos a la aplicación de juegos de preguntas y respuestas y a la posibilidad de utilizar video juegos siempre que se adecúen a los contenidos a evaluar. De igual manera, en la misma alternativa, algunas veces está en un 56% acerca del uso de videojuegos para la autoevaluación de los estudiantes.

Así mismo, un 47% utiliza juegos algunas veces para revisar o actualizar los contenidos a evaluar. El 44% de los docentes utilizan algunas veces dinámicas lúdicas. A partir de los resultados de los procesos de evaluación se constata que la gamificación es usada de forma esporádica, dados los altos porcentajes de docentes que en el 50% de los ítems nunca la utilizan. Estos resultados indican que la gamificación no es tendencia en la evaluación. Se necesita una mayor comprensión de cómo la gamificación puede mejorar la evaluación y una mayor capacitación de los docentes para que puedan diseñar e implementar estrategias de evaluación gamificadas de manera efectiva.

### **DISCUSIÓN**

Con respecto a los resultados globales, la poca frecuencia con que es llevada a cabo la didáctica basada en gamificación por parte de los docentes de educación básica primaria de las instituciones educativas de Agua de Dios representa una manera de comprender la existencia de diferentes razones detrás de estos resultados. En este contexto, Cevallos et al., (2025), sostienen que la gamificación, es una estrategia efectiva para el aprendizaje de idiomas cuando se vincula con un nivel alto de capacitación docente en la formulación de objetivos claros y se cuenta con la infraestructura adecuada.

Al respecto, Zambrano et al. (2020) determinó que la gamificación es una herramienta interactiva, de carácter innovador que estimula procesos de aprendizaje autorregulado y el pensamiento crítico, siempre y cuando los docentes conozcan, comprendan y apliquen estas tecnologías. No obstante, la periodicidad baja en la implementación de la didáctica basada en gamificación por los docentes de primaria en Agua de Dios revela una brecha significativa entre el potencial reconocido de esta metodología y su aplicación práctica (Barreiro, 2021). Esta situación, evidenciada en la dificultad para planificar e integrar actividades lúdicas en la facilitación y la motivación, sugiere una adopción superficial y limitada de la gamificación en la enseñanza del inglés.

Desde el punto de vista de las implicaciones teóricas, en el marco de las instituciones estudiadas, se genera desconexión con modelos pedagógicos innovadores, debido a que contrasta con modelos didácticos interactivos basados en tecnologías Blázquez et al. (2020) y la visión de la gamificación como estrategia efectiva (Chunllo et al., 2025). Como consecuencia, se limita la aplicabilidad y la conexión con los principios que vinculan los elementos del juego y objetivos de aprendizaje (Kapp, 2012; Werbach y Hunter, 2012). Además, se evidencia una contradicción entre la irrupción de las tecnologías en la sociedad y su potencial para transformar la educación perpetuando brechas tecnológicas en el ámbito educativo.

En ese sentido, se abre la posibilidad de continuar estudiando este tema en virtud de confirmar las posibles resistencias de los docentes para asumir desafíos diferentes al modelo tradicional (Molina et al., 2021), así como diagnosticar posibilidades de crear entornos de aprendizaje dinámicos y participativos.

Con respecto a las implicaciones en la calidad educativa en Colombia, se desaprovechan las oportunidades de aprendizaje que ofrece la gamificación para la práctica y la internalización del idioma, además de restringir el desarrollo de habilidades socioemocionales a través del trabajo colaborativo en juegos. La falta de aprendizaje significativo y contextualizado a través del juego impacta la retención y aplicación del conocimiento, debido a que la ausencia de actividades lúdicas contribuye a un ambiente de aprendizaje menos participativo y experimental (Alata, 2022). A pesar de que se reconoce

el potencial motivador de la gamificación, no se traduce en una integración profunda en la planificación y la facilitación que ejecutan los docentes de las instituciones educativas Agua de Dios, porque no se considera una herramienta viable para explorar saberes previos, exponer temas atractivamente o promover el aprendizaje cooperativo.

Con respecto a las limitaciones, el presente estudio se centró en la caracterización de la didáctica basada en la gamificación para la enseñanza del inglés de los docentes, por lo que no se evalúa su impacto en el aprendizaje de los estudiantes, ni de manera diferenciada respecto a competencias comunicativas específicas, ni aspectos de vinculación emotiva sensorial. Los resultados se basan en una única evaluación en el municipio de Agua de Dios, lo que podría limitar la generalización a otros contextos. Tampoco se exploran a profundidad las razones específicas detrás de la baja implementación (falta de tiempo, recursos, conocimiento, etc.). Las futuras líneas de investigación pudieran dirigirse a:

Develar el grado de conocimiento y comprensión de los docentes sobre la integración efectiva de la gamificación en la enseñanza del inglés.

Explorar estrategias efectivas para evaluar el aprendizaje dentro de un contexto gamificado.

Analizar los factores que influyen en la resistencia al cambio y la preferencia por métodos de enseñanza tradicionales.

Describir la disponibilidad y el uso de recursos y apoyo institucional para la implementación de la gamificación.

Estudiar las percepciones de los estudiantes acerca del impacto de la gamificación en otras áreas académicas, en las dinámicas familiares y el rendimiento de los estudiantes.

Identificar modelos de formación docente efectivos para la integración pedagógicamente sólida de la gamificación.

Comparar a los docentes que ejecutan la planificación centrada en la lúdica en otros contextos con los que no realizan procesos de planificación considerando el uso de la gamificación.

## **CONCLUSIÓN**

Los hallazgos permiten dar respuesta a la pregunta formulada en el presente artículo científico, en cuanto a describir cómo se llevan a cabo los procesos didácticos del inglés mediante la gamificación en educación básica primaria de los establecimientos educativos oficiales y no oficiales del municipio Agua de Dios, Cundinamarca, Colombia. De manera global los resultados muestran una subutilización significativa por parte de los docentes, del potencial de la gamificación en la enseñanza del inglés.

Con respecto al primer objetivo específico dirigido a caracterizar la planificación, a pesar de exponer un reconocimiento sustancial de la conveniencia del uso didáctico de la gamificación, su empleo en el aula es esporádico. Según la  $Md=44$ , arroja un uso más limitado que el resto de las dimensiones estudiadas. Con respecto al objetivo 2, relacionado con la descripción de la facilitación, se demostró que los docentes integran con poca frecuencia en las clases actividades con enfoque lúdico/recreativo, lo que sugiere que requieren formación para profundizar en su aplicación, por cuanto en la planificación y en la facilitación se encuentran debilidades.

De igual modo, en función del objetivo 3 se determinó que la motivación también es frágil con una  $Md=50$  puntos. Del mismo modo, al precisar la evaluación que se lleva a cabo con el uso de la gamificación, lo que da respuesta al objetivo 4, develó que este proceso se equipará con la facilitación con una  $Md=55$  puntos, lo que equivale a poco uso de estrategias de aprendizaje basadas en el juego

para evaluar. En general, no se observó aplicación excepcional de dichas estrategias para fortalecer estos procesos en el aula. Se desprende que los docentes necesitan mecanismos formativos para ganar confianza en estas herramientas. De lo contrario, se generan implicaciones negativas en el fomento del compromiso hacia el aprendizaje efectivo del inglés por parte de los estudiantes.

Los resultados evidencian ausencia de la comprensión de los beneficios del juego y existencia de barreras para la adopción de metodologías transformadoras como la gamificación por parte de los docentes, lo cual contradice la importancia de la enseñanza del inglés en climas de aula innovadores, representativos de creatividad, dedicación y empeño, contando con el apoyo institucional para superar las posibles concepciones tradicionales de la enseñanza, en términos de aportar el alcance de una educación de calidad.

De acuerdo con los resultados expuestos, es crucial promover un cambio hacia prácticas pedagógicas más dinámicas y participativas que aprovechen el potencial de la gamificación en la creación de entornos de aprendizaje exitosos para todos los estudiantes, cerrando la brecha entre el avance tecnológico y su integración efectiva con la intención de afianzar el dominio de las competencias definidas en los Derechos Básicos de Aprendizaje y los Estándares Básicos de Competencias del inglés.

## REFERENCIAS

Acosta Faneite, S. F. (2022, julio). La gamificación como herramienta pedagógica para el aprendizaje de la biología. *Revista Latinoamericana Ogmios*, 2(5), 249–266. <https://doi.org/10.53595/rlo.v2.i5.036>.  
<https://idicap.com/ojs/index.php/ogmios/article/view/75>

Alata Carhuavilca, C. (2022). 4 herramientas digitales para crear evaluaciones gamificadas. Universidad Continental Innovación Pedagógica. <https://ucontinental.edu.pe/innovacionpedagogica/4-herramientas-digitales-para-crear-evaluaciones-gamificadas/evaluacion-aprendizaje/>

Barreiro Yañez, M. (2021). Evaluación de una estrategia educativa basada en Gamificación en el clima de aula, en la atención selectiva y aprendizaje. [Tesis Doctoral Universidad Metropolitana de Ciencia y Tecnología, Panamá]. <https://repositorio.umecit.edu.pa/handle/001/4630>

Berrocal Opino, C. (2024). Fundamentos Teóricos sobre la Gamificación sin Recursos Digitales en el Fortalecimiento de la Inteligencia Lógico-Matemática. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(2), 3860–3878. [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v8i2.10803](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i2.10803).

Blázquez, B., y Peña H., M. (2020). Audios y Videos cortos auténticos en la percepción de procesos fonológicos: Actitudes de estudiantes Argentinos universitarios de Inglés con nivel intermedio. <https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/reid/article/view/5574/5034>

Cano De Faroh, A. C. (2007). Cognición en el adolescente según Piaget y Vygotski. ¿Dos caras de la misma moneda? *Boletín Academia Paulista de psicología*, 27(2), 148-166. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=94627214>

Cevallos Veloz, A. A., Solórzano Álava, W. L., Macías Bailon, F. I., y Cárdenas Coello, J. P. (2025). Gamificación en la enseñanza del inglés: Un análisis de su efectividad en el aprendizaje de segundas lenguas. *UNESUM - Ciencias. Revista Científica Multidisciplinaria*, 9(1), 74–82. <https://doi.org/10.47230/unsum-ciencias.v9.n1.2025.74-82>

Chunllo Aldaz, J., Almeida Espinoza, L., Mejía Rosero, R. y Veintimilla Tobar, C. (marzo 2025). Gamificación y aprendizaje de las matemáticas en educación primaria y secundaria. *Polo del Conocimiento* 10(3), 48-60. <https://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/9040/pdf>

Deci, E L., y Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4) 227–268. [https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104\\_01](https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01)

Departamento Nacional de Planificación (28 de mayo de 2021). Proyectos Tipo Fortalecimiento de las Competencias Comunicativas en Inglés de los Estudiantes de los Establecimientos Educativos Oficiales. Ministerio de Educación Nacional. [https://proyectostipo.dnp.gov.co/images/pdf/Ingles/PT\\_Bilingismo\\_V\\_20210528.pdf](https://proyectostipo.dnp.gov.co/images/pdf/Ingles/PT_Bilingismo_V_20210528.pdf)

Gaitán, V. (2013). Gamificación: el aprendizaje divertido. *Revista Educativa*. <https://www.educativa.com/blog-articulos/gamificacion-el-aprendizaje-divertido/>

Gee, J. P. (2007). What video games have to teach us about learning and literacy. *Association for Computing Machinery*, 1(1) 1544-3574. <https://doi.org/10.1145/950566.950595>

Hurtado de B., J (2010). Metodología de la Investigación. Guía para la comprensión Holística de la Ciencia. Fundación Sygal. <https://dariososafoula.wordpress.com/wp->

content/uploads/2017/01/hurtado-de-barrera-metodologicc81a-de-la-investigaciocc81n-guicc81a-para-la-comprensiocc81n-holicc81stica-de-la-ciencia.pdf

Kapp, K. M. (2012). The gamification of learning and instruction: Game-based methods and strategies for training and education. Pfeiffer. <https://www.scirp.org/reference/referencespapers?referenceid=2598253>

Lee, J., y Hammer, J. (2011). Gamification in education: What, how, why bother? *Academic Exchange Quarterly*, 15(2), 146. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3714308>

León, M. (1ero de julio de 2024). Gamificación educativa: definición y herramientas. Blog escuela de postgrado. Universidad Continental. <https://blogposgrado.ucontinental.edu.pe/gamificacion-educativa-definicion-herramientas>

Ministerio de Educación Nacional (2016). Plan Decenal de Educación 2016-2026. El camino hacia la calidad y la equidad. Gobierno de Colombia. [https://www.mineducacion.gov.co/1780/articulos-392871\\_recurso\\_1.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1780/articulos-392871_recurso_1.pdf)

Molina-García, P. F., Molina-García, A. R., y Gentry-Jones, J. (2021). La Gamificación como estrategia didáctica para el aprendizaje del idioma Inglés. *Dominio de las Ciencias*, 7(1), 722-730. <https://dominiodelasciencias.com/ojs/index.php/es/article/view/1672>

Pérez, W. Y., Seruche, A. J., y Quintero, S. P. (2021). Implementación de la Gamificación en el Aula de Ingles en el Grado 9. [Tesis de Maestría, Universidad Santo Tomás]. Repositorio Universidad Santo Tomás. <https://repositorioslatinoamericanos.uchile.cl/handle/2250/3654586>

Prensky (2010). Nativos Digitales: Desafío de la educación actual. *Paradigma*, 31(2), 5-6. [http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S101122512010000200001&lng=es&tlng=es](http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S101122512010000200001&lng=es&tlng=es)


Rodríguez-Cajamarca (et al., 2020), las Dinámicas facilitan el funcionamiento de la estrategia y se relaciona con el desempeño de los participantes asociando la progresión, restricciones, emociones, entre otras posibilidades

UNESCO (2017). Educación para los Objetivos de Desarrollo Sostenible: objetivos de aprendizaje. Paris, Francia: Educación 2030. Obtenido de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000252423>

Valero Martínez, J. (2017). La gamificación. Revisión del concepto y análisis de proyectos y experiencias. Universitat de les Illes Balears. [https://dspace.uib.es/xmlui/bitstream/handle/11201/152574/Valero\\_Martinez\\_Javier\\_cor.pdf](https://dspace.uib.es/xmlui/bitstream/handle/11201/152574/Valero_Martinez_Javier_cor.pdf)

Werbach, K. y Hunter, D. (2012). For the win: How game thinking can revolutionize your business. Wharton Digital Press. [https://www.researchgate.net/publication/273946893\\_For\\_the\\_Win\\_How\\_Game\\_Thinking\\_can\\_Revolutionize\\_your\\_Business](https://www.researchgate.net/publication/273946893_For_the_Win_How_Game_Thinking_can_Revolutionize_your_Business)

Zambrano-Alava, A. P., Lucas-Zambrano, M. D. Luque-Alcívar, K. E., y Lucas-Zambrano, A. T. (2020). La Gamificación: herramientas innovadoras para promover el aprendizaje autorregulado. *Dominio de las ciencias*, 6(3), 349–369. <https://doi.org/10.23857/dc.v6i3.1402>.

Todo el contenido de **LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades**, publicados en este sitio está disponibles bajo Licencia [Creative Commons](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/) .