

**MEJORAMIENTO DE LAS HABILIDADES LINGÜÍSTICAS EN INGLÉS:
LECTURA Y ESCRITURA DE LOS VERBOS IRREGULARES CON EL APOYO DE
LA ESTRATEGIA DE GAMIFICACIÓN A TRAVÉS DE LAS TIC**

**IMPROVEMENT OF LANGUAGE SKILLS IN ENGLISH: READING AND
WRITING OF IRREGULAR VERBS WITH THE SUPPORT OF GAMIFICATION
STRATEGY THROUGH TIC**

Sandra Patricia López Moreno ¹
Aracely Forero Romero ²

Resumen

El objetivo de este trabajo de investigación fue mejorar las habilidades lingüísticas en inglés: lectura y escritura de los verbos irregulares a través de actividades de gamificación en los estudiantes de grado 6°. La metodología de este estudio se enmarca dentro del enfoque mixto y como instrumentos de recolección de información se implementaron el pre test y post test de lectura y escritura, la observación cualitativa de apreciaciones, las rubricas de puntuación y evaluación del MEN, Atlas-ti para los datos cualitativos y el SPSS para la confirmación estadística de los puntajes obtenidos en el pre y post test. En los resultados, se encontró que la gamificación es una metodología favorable para el aprendizaje del idioma inglés, en específico, para las competencias lingüísticas de lectura y escritura. Se concluyó que la gamificación y la tecnología permiten afianzar los conocimientos previos que poseen los estudiantes respecto al uso de los verbos irregulares y sus características según el tiempo verbal.

Palabras clave: Gamificación, educación, lengua extranjera, habilidades lingüísticas, aprendizaje de verbos.

Abstract

The objective of this research work was to improve English language skills: reading and writing of irregular verbs with gamification activities in 6th grade students. The methodology of this study is framed within the mixed approach and as data collection instruments were implemented the pre-test and post-test of reading and writing, the qualitative observation of appreciations, the scoring and evaluation rubrics of the MEN, Atlas-ti for qualitative data and SPSS for statistical confirmation of the scores obtained in the pre- and post-test. In the results it was found that gamification is a favorable methodology for English language learning, specifically for the linguistic competencies of reading and writing. It was concluded that gamification and technology allow strengthening the students' previous knowledge of the use of irregular verbs and their characteristics according to verb tense.

Keywords: Gamification, education, foreign language, language skills, verb learning.

Introducción

Recepción: 25 de septiembre de 2022/ Evaluación: 29 de noviembre de 2022 / Aprobado: 15 diciembre de 2022

¹Candidata a Magister en TIC aplicadas a las Ciencias de la Educación de la UPTC, Licenciada en Idiomas Modernos Español – Inglés por la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Email: patico488@hotmail.com ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-6984-1764>.

²Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Duitama, Colombia. Email: aracely.forero@uptc.edu.co ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9750-3952>.

En Colombia, gracias a la globalización, se hace importante en las aulas de clase el afianzamiento del aprendizaje de una lengua extranjera (inglés) a través de estrategias pedagógicas basadas en la mecánica de los juegos, ya que estas permiten que los alumnos alcancen un nivel apropiado en las habilidades lingüísticas. (McGill Fred Genesse (1994). En las últimas décadas, gracias a la tecnología, se han logrado avances para alcanzar y consolidar a la lengua extranjera como una herramienta de impacto en el contexto educativo y social de los estudiantes. Por tal motivo, el propósito de esta investigación surgió tras querer proponer nuevas estrategias de aprendizaje de la lengua extranjera, en las que se fomente el desarrollo de competencias y se dejen atrás las metodologías de aprendizaje habituales.

En concreto, el aprendizaje tradicional de los verbos irregulares se realiza con diferentes técnicas de memorización como: (a) listas largas organizadas y aprendidas alfabéticamente, (b) listas de verbos aprendidos por columnas, (c) bingos, (d) flashcards con las tres formas de los verbos. Sin embargo, en la pedagogía moderna cuando se usan estas técnicas, el aprendizaje es momentáneo, y acorde con (Allen, 2012,) si no hay una experiencia significativa para el alumno, el conocimiento no es efectivo, no pasa a la memoria de largo plazo y se tiende a olvidar pronto lo aprendido.

De manera que, esta propuesta de investigación se basó en la gamificación, que es una estrategia de enseñanza y aprendizaje que nace del conocimiento de la mecánica, y de las herramientas y desarrollo de los juegos para obtener diversión en el aprendizaje con una vivencia significativa, práctica y motivadora (Contreras & Eguia, 2017). Esta estrategia no solo brindó diversión, sino que ayudó a los estudiantes a que su experiencia en el proceso de aprendizaje del inglés se volviera significativo. Asimismo, se dice que gamificar en el aula significa incrementar la motivación intrínseca y extrínseca en el estudiante, así se maximiza la productividad de los alumnos sin reducir el interés o disfrute de los juegos (Soriano, 2001). Por ello, se planteó la estrategia pedagógica de gamificación como solución al afianzamiento del aprendizaje de los verbos irregulares en inglés para mejorar las habilidades lingüísticas de la escritura y la lectura en el idioma y así fortalecer el nivel de desempeño en lengua extranjera de los estudiantes.

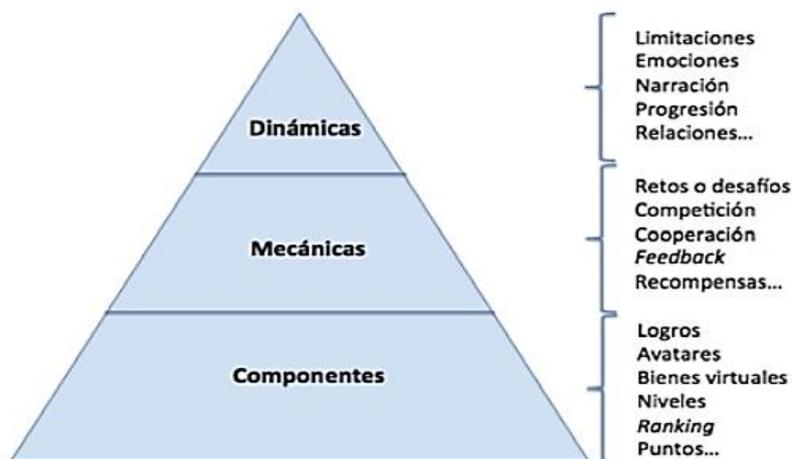
La Gamificación

Algunos autores como Kapp (2012; p.9) y Zichermann y Cunningham (2011; p.11), orientan el contexto de esta investigación para entender a la gamificación como el uso de un mecanismo de juego que tiene como finalidad atraer personas que puedan promover su aprendizaje, construir su propio pensamiento y tener la capacidad de resolver problemas. Por su lado, Gallego, Molina y Llorens (2014) definen gamificación como una estrategia lúdica del juego capaz de transmitir contenidos a través de una experiencia dinámica que propicie la diversión, la motivación y el aprendizaje. Desde otro punto de vista, para Gaviria, D. (2021) la gamificación como tal no se basa únicamente en usar juegos en el aula, sino lo hace la lúdica para unir el aprendizaje con los juegos y el entretenimiento. La gamificación utiliza las mecánicas de los juegos que afectan al jugador de forma intrínseca y extrínseca y presenta una estructura para generar secuencias didácticas con la duración que se requiera.

El aprendizaje de los verbos irregulares en inglés se puede guiar a través de la gamificación para que dicho proceso sea efectivo y para mejorar las habilidades del idioma (escribir y leer). Werbach y Hunter (2012), citados por Dalmases (2017), manifiestan que gamificar un ejercicio de aprendizaje es efectivo, ya que envuelve al estudiante en la actividad y el alumno se esfuerza de manera continua en todo el proceso para obtener resultados positivos.

En este sentido, los anteriores autores también mencionan que los elementos que dividen una actividad gamificada son tres: dinámicas, mecánicas y componentes. Cada uno de estos se construye a partir de la analogía entre juego y pensamiento.

Figura 1- Pirámide de los Elementos de Gamificación



(Reelaborado por Dalmases, 2017. Basado en Werbach y Hunter, 2012).

Estos autores muestran a través de la anterior figura, que el uso de juegos y sus elementos llevan a los estudiantes a tener una actividad que motiva, flexibiliza y fomenta el aprendizaje significativo. Es por ello que, la adaptación de las actividades, específicamente, en el aprendizaje de lengua extranjera es necesaria, ya que el diseño de estas le permitirá al estudiante suplir sus necesidades lingüísticas y construir el conocimiento de manera efectiva. Enlazado con lo dicho, los docentes pueden tener en cuenta las siguientes mecánicas propuestas:

Retos o Desafíos (Actividades y Obstáculos que el Jugador Debe Superar para Alcanzar una Meta: En la gamificación, los retos se conciben como un elemento atractivo para el estudiante, ya que según lo menciona Barata (2013), citado por Dalmases (2017), los desafíos son el elemento del juego que consigue un mayor cambio en el comportamiento de los alumnos. (p17). Esto quiere decir que, a través del reto o desafío, los estudiantes están aprendiendo y divirtiéndose a la vez.

Competencia entre Jugadores: En esta parte de las mecánicas, se desea fomentar que los estudiantes interactúen y participen de manera activa en el aula. La idea es brindarles a los estudiantes premios, puntos, insignias e insignias (Dalmases, 2017). Esta mecánica genera un ambiente atractivo y divertido para aprender.

Cooperación: Trabajo En Equipo: Crear equipos de trabajo para que los estudiantes busquen alcanzar la meta que tienen en común. Estos grupos se crean para que todos los miembros del equipo participen activamente y pongan en juego sus habilidades individuales en un contexto real. Como lo menciona Casanny (2009), citado por Dalmases (2017), “tu éxito me ayuda a mí y el mío al tuyo” quiere decir que los estudiantes en trabajo colaborativo socializan sus conocimientos y logran sus objetivos.

Feedback o Realimentación: Progreso del Jugador y el Proceso: La realimentación es un elemento muy importante para las mecánicas del juego. A través de esto, se pueden reconocer los errores y avances que han tenido los estudiantes (jugadores). Como lo menciona Rodríguez (2007) debemos tomar una postura flexible ante el error. No corregimos para evaluar sino para que los estudiantes aprendan. (p.78). Es por ello que cobra importancia realizar esas correcciones en una actividad gamificada.

La Gamificación en Educación

En la educación actual, ya sea virtual o presencial, crear entornos de aprendizaje interesantes, divertidos, desafiantes y motivadores se ha convertido en un reto para los docentes. Por lo tanto, implementar estrategias pedagógicas para el aprendizaje de una lengua extranjera son un factor indispensable para dinamizar las clases. A la luz de estas definiciones, se entiende a la gamificación en el contexto escolar como el uso de las dinámicas del juego que sirven para motivar a los estudiantes y así lograr las competencias esperadas en una asignatura. Usar estrategias innovadoras para la de educación de hoy como la gamificación, son necesarias para transformar los procesos de enseñanza y aprendizaje a través del juego con elementos motivadores de recompensas, premios, ayudas, puntos de avance de nivel, tabla de posiciones, entre otras (González, 2019). Teniendo en cuenta el aspecto de la motivación en los anteriores apartados, Deterding, (2011, 2012), señala que con el hecho de despertar la pasión y el entusiasmo en las personas se puede contribuir al desarrollo de sus capacidades y talentos y eso se llama *motivar*. Por lo tanto, como lo indica Valderrama (2015), para usar técnicas de gamificación se necesita crear juegos que enganchen a los estudiantes, potencien su motivación y así se obtenga más compromiso con el aprendizaje en las diferentes asignaturas teniendo en cuenta las recompensas como aspecto importante. Por esto, se considera importante en este trabajo hablar de dos motivaciones que son la motivación intrínseca y la motivación extrínseca. Para Soriano (2001), la motivación intrínseca tomando como ejemplo el juego, es la que nace del estudiante y lo anima a querer enfrentarse a los retos, a tener una conducta propia de curiosidad, de efectividad y de auto- determinación. En cuanto a la motivación extrínseca, para el mismo autor, esta motivación es provocada desde afuera por otras personas, es decir, por los docentes quienes desde siempre incentivan al estudiante mediante notas, comportamientos, puntos, etc.

La gamificación trabaja ambos tipos de motivación donde se utilizan elementos como recompensas, puntos, bonos, notas, etc. como fuente de motivación extrínseca y al mismo tiempo como fuente de motivación intrínseca usa elementos que generen sentimientos propios del estudiante, para cumplir con los retos que se propongan por parte del docente y así mejorar su proceso de aprendizaje. Dicho en palabras de Aleksandrova (2017), la motivación es la unión de procesos intelectuales y psicológicos, que hacen que el estudiante en una clase particular decida qué esfuerzo le va a dedicar a la elaboración de tareas y actividades para su aprendizaje.

La Gamificación para el Aprendizaje del Inglés

En primer lugar, la base para usar la estrategia de gamificación en las clases de inglés como lo indica Oliva (2016, p. 30), es la motivación del estudiante como ya se ha mencionado, pero además es la oportunidad para replantear el contexto de una clase en cuanto al cambio del docente para actualizar su plan de aula con una reestructuración gamificada de actividades y evaluaciones. En este sentido, como lo sugiere Rodríguez & Santiago (2004), el encargado de orientar el aprendizaje del inglés a partir de la gamificación como estrategia que involucre el juego como elemento motivacional es el docente, “No olvidemos que los alumnos aprenden solo de aquellos educadores que son capaces de motivarles” (p. 4). Desde esta perspectiva, para Harmer y Lee (2011), el uso de técnicas de juego hace que la experiencia en el aprendizaje de una lengua extranjera sea motivadora para los estudiantes ya que, con la gamificación, a partir de retos en el juego se puede llevar al estudiante a trabajar un método eficaz cognitivo, emocional y social. En este mismo sentido, Casado (2016), sostiene que cuando se usa la estrategia de la gamificación en el aprendizaje de una lengua extranjera, se genera un sentimiento de pertenencia al juego con el uso de puntos o recompensas y así ésta se considera muy útil.

Así, gamificar para los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lengua extranjera inglés, como lo indica Damasio (1994), fomenta emociones positivas en los alumnos como la empatía, participación y motivación que harán del aprendizaje un éxito al ser más efectivo y rápido de adquirir.

Habilidades Lingüísticas en Inglés: Lectura y escritura

Para ahondar en las habilidades lingüísticas, es necesario empezar por definir de manera contextual las dos que se pretenden abordar en este estudio.

Escritura: Esta habilidad lingüística es considerada un instrumento de comunicación esencial en el aprendizaje del sistema de una lengua. En Colombia, el MEN³ a partir de la globalización, propone fortalecer en los colombianos las competencias comunicativas en una segunda lengua a través de un programa conocido como bilingüismo.

Para esta idea, se plantea que los estudiantes adquieran un nivel básico del inglés en donde se desarrollen las competencias: escritura y oralidad; además, demuestren comprensión lectora de textos en inglés y elaboren discursos tanto escritos como orales. (MEN, 2005). El objetivo de lo planteado por el MEN es que se tengan ciudadanos y ciudadanas capaces de comunicarse en inglés, para que el país sea participe de procesos de comunicación global y de apertura cultural. (MEN, 2006, p. 6). De esta manera, se determina que la comunicación escrita es parte fundamental en el proceso de aprendizaje de una segunda lengua.

En función de lo anterior, según el Sistema de Puntuación planteado por el MEN (para el aprendizaje de una lengua extranjera (inglés) en nivel A1 y según los descriptores del MCER⁴, el estudiante en la habilidad lingüística de la escritura, debe tener dominio en:

- Escribe números y fechas, su nombre, nacionalidad, dirección, edad, fecha de nacimiento o de llegada a un país, tal como se hace, por ejemplo, en el libro de registro de un hotel.
- Puede dar información sobre asuntos de relevancia personal (por ejemplo, lo que le gusta y lo que no le gusta, la familia, las mascotas) usando palabras simples y expresiones básicas.
- Puede producir frases y oraciones sencillas sobre sí mismo y personas imaginarias, dónde viven y qué hacen.

Para que estos postulados puedan llevarse a cabo y articularse con lo propuesto en los estándares y currículos para la enseñanza del inglés en las aulas de clase en Colombia, es necesario que el estudiante obtenga un estímulo que lo lleve a articular sus conocimientos en ambas lenguas, y, por tanto, producir estructuras escritas en la segunda lengua. La idea es que el proceso de escritura se presente de manera natural, en donde los estudiantes muestren sus ideas tras la necesidad de comunicarse y expresar lo que piensan. Esto dará como resultado un proceso sociocognitivo importante. (Braylan, 2006. p.59). Acorde con esto, la habilidad lingüística de la escritura se hace esencial, pues su objetivo consiste en que los estudiantes adquieran destrezas y competencias necesarias para producir textos similares a los que produce una persona en su propia lengua materna. (Ur. 1996 citado por Spataro C., Tisera M. y Grupe M. s.f). El proceso escritural puede ser, incluso, uno de los procedimientos lingüísticos en lo que los hablantes presentan mayor dificultad, pues la producción textual es un desafío enorme para los hablantes de una nueva lengua.

³ MEN: (Ministerio de Educación Nacional). De aquí en adelante aparecerá esta sigla para referirse a un ministerio de la República de Colombia encargado de formular la política de educación nacional y fomentar el desarrollo de una educación competitiva y de calidad.

⁴ MCEF: Marco común Europeo de Referencia: es el estándar internacional que define la competencia lingüística. Se utiliza en todo el mundo para definir las destrezas lingüísticas de los estudiantes en una escala de niveles de inglés desde un A1, nivel básico de inglés, hasta un C2, para aquellos que dominan el inglés de manera excepcional. <https://www.cambridgeenglish.org/es/exams-and-tests/cefr/>

De acuerdo con Calvo, A. (1982) en la habilidad de escritura, (Writing skill) hoy en día al docente no le debe interesar en las primeras etapas que el estudiante cometa errores en una producción escrita, por el contrario de los errores y la práctica se aprende a escribir. Por eso, para el mismo autor es interesante empezar muy pronto a hacer prácticas de escritura, ya sea copiando oraciones, completando diálogos, frases, rellenando espacios que se hayan practicado previamente en clase.

Lectura: El acto de leer se basa en la comprensión del léxico, las unidades sintácticas y las frases que se forman con las palabras; el proceso de lectura, por tanto, requiere de un conocimiento de la lengua a priori. Según Pernas «El lector para construir el significado utiliza la información que le proporciona el texto, sus conocimientos previos sobre el tema y realiza, además, una serie de operaciones mentales». (p.263). Concerniente a la investigación que se está desarrollando, esta habilidad lingüística requiere ser mejorada e impulsada por las nuevas estrategias de enseñanza empleadas por los docentes en el aula de clase. De la misma manera, se reconoce que estos son solo algunos caminos para hacer que los estudiantes encuentren afable al proceso lector y que, incluso, se impulsen a crear ellos mismos otros, distintos de un aula de clase o un espacio académico. Siguiendo estos postulados, Khasawneh (2016), citado en Khasawneh (2021), en una investigación acerca del desarrollo de la habilidad lingüística de la lectura en estudiantes con dificultades del aprendizaje menciona:

“The purpose of reading any material is to understand its content and convert symbols into meanings. Understanding itself is a problem that extends beyond the mere process of decoding symbols to find their equivalents. Reading comprehension is interpreted as being part of the developmental hierarchy of language arts (listening, speaking, reading, and writing) which requires an understanding of written symbols” (p.89).

El proceso de leer en cualquier idioma, requiere basarse en conocimiento conceptuales y luego pragmáticos por parte del aprendiz. Por ejemplo, en lengua inglesa, es necesario que exista una interacción entre el hablante y la lengua, incluso en las cuatro habilidades lingüísticas: leer, escribir, hablar y escuchar. Ante estos postulados, se encuentra en Meena (1998), citado por De Izquierdo Leiva (2008), que «indica que bien sea que lea en la L1, L2 o LE, el lector entenderá más cuando el contenido del texto le sea familiar a nivel de conocimiento general, lingüístico y/o discursivo». (p.39). Se comprende que la estrategia está en dominar las reglas y convenciones que aparecen en la parte escrita de una lengua y enseguida, interactuar con la lectura de una manera más dinámica e incluso social.

Recursos educativos digitales (RED)

En la sociedad actual, se demanda adquirir las competencias digitales básicas conforme pasa el tiempo. En la educación sucede que, para reorientar las metodologías de enseñanza y aprendizaje, los docentes y los estudiantes deben incorporar la tecnología para generar cambios y transformación en dichos procesos. De la misma manera, desarrollar aptitudes con la tecnología y emplear recursos distintos a los tradicionales, convertirán las aulas de clase en espacios de transformación educativa. Se entiende que el uso de recursos digitales implica seleccionar de manera adecuada: textos digitales, software educativo, simuladores, redes sociales, recursos multimedia para los procesos de enseñanza y aprendizaje. (Rabajoli, 2012. p.4). En la enseñanza de una lengua extranjera, las plataformas digitales tienen como principal objetivo convertirse en una herramienta innovadora en las que se fomente la interacción entre docentes y estudiantes.

En la actualidad, las nuevas estrategias implementan recursos digitales de diferentes tipos con el fin de impactar y redimensionar el significado de aprender el inglés en las aulas. Algunos de los recursos digitales que pueden ser empleados son los que se observan en la figura 2.

Figura 2. Clasificación y ejemplos de los recursos tecnológicos.

Tipo	Descripción o ejemplos
Transmisivos	<ul style="list-style-type: none"> • Bibliotecas digitales, videotecas digitales, audiotecas digitales, enciclopedias digitales. • Tutoriales para apropiación y afianzamiento de contenidos. • Sitios en la red para recopilación y distribución de información. • Sistemas para reconocimiento de patrones (imágenes, sonidos, textos, voz). • Sistemas de automatización de procesos, que ejecutan lo esperado.
Activos	<ul style="list-style-type: none"> • Modeladores de fenómenos o de micromundos. • Simuladores de procesos o de micromundos. • Digitalizadores y generadores de imágenes o de sonido. • Juegos individuales de: creatividad, habilidad, competencia, roles. • Sistemas expertos en un dominio de contenidos. • Traductores y correctores de idiomas, decodificadores de lenguaje natural. • Agentes inteligentes: buscadores y organizadores con inteligencia. • Herramientas de productividad: procesador de texto, hoja de cálculo, procesador gráfico, organizador de información. • Herramientas multimediales creativas: editores de hipertextos, de películas, de sonidos o de música.
Interactivos	<ul style="list-style-type: none"> • Juegos en la red, colaborativos o de competencia, con argumentos cerrados o abiertos, en dos o tres dimensiones. • Sistemas de mensajería electrónica (MSN, AIM, ICQ), pizarras electrónicas, programas de videoconferencias en línea, así como ambientes de CHAT textual o multimedial (video o audioconferencia) que permiten hacer diálogos sincrónicos. • Sistemas de correo electrónico textual o multimedial, sistemas de foros electrónicos, blogs, wikis, moderados o no moderados, que permiten hacer diálogos e interactuar, asincrónicamente.

Fuente: Quirós (2009), adaptado a través de Townsend (2000).

De esta manera, trabajar de la mano con los RED, sin duda, genera ambientes de mayor participación tanto individual como colectiva de los estudiantes; se denota el deseo y ánimo por aprender y se propician espacios de afianzamiento del conocimiento. Estos recursos digitales para la estrategia de gamificación son esenciales, ya que determinan una postura didáctica acorde a cualquier propósito educativo.

Metodología

El enfoque de esta investigación es *Mixto*, concebido como la suma, interacción y potenciación de datos cuantitativos y cualitativos, a través de procesos empíricos, sistemáticos y críticos de investigación. Esto implica el uso de datos numéricos, textuales, verbales, simbólicos, visuales, entre otros, para lograr un mejor entendimiento del fenómeno estudiado (Hernández & Mendoza, 2018). El enfoque mixto tiene la ventaja de integrar la realidad objetiva y la realidad subjetiva, como posturas que pueden coexistir y generar una mayor consistencia epistemológica en los resultados (Ñaupas et al., 2014). Dentro de este enfoque se adopta la tipología de triangulación concurrente, la cual recolecta y analiza los datos cuantitativos y cualitativos de forma simultánea y efectúa una validación cruzada para analizar el objeto de estudio (Hernández & Mendoza, 2018). En este marco, la interpretación de resultados se realiza explicando estos dos tipos de datos y haciendo comparaciones sobre la base de datos obtenidos (Ñaupas et al., 2014).

Unidad de estudio

A su vez la investigación es de tipo *comparativo*, en el cual se busca describir y explicar un fenómeno de estudio mediante el contraste de categorías, datos, sujetos, contextos, causas, propiedades, con el fin de establecer semejanzas y diferencias en un momento dado (sincrónico) o en dos momentos diferentes (diacrónico) (Morlino, 2014). Desde este punto de vista, en esta investigación se comparan las precepciones y los niveles de desempeño de los estudiantes en la escritura y lectura de verbos irregulares antes y después de la implementación de la gamificación, de manera sincrónica y diacrónica. Es necesario aclarar, que los estudiantes vienen con un aprendizaje previo de los verbos, pero se quiere observar su rendimiento antes y después de la gamificación.

Para este estudio, la población elegida son estudiantes de grado sexto de bachillerato, entre las edades 11 y 12 años de la Institución Educativa Suazapawa del corregimiento de Nobsa; estos estudiantes cuentan con un estrato socioeconómico: 3, 4 y 5. En cuanto al nivel de lengua, se encuentran en nivel pre-intermedio, intermedio y avanzado. Dicha muestra fue de 25 estudiantes, entre las edades de 11 y 12 años de grado sexto.

Categorías de análisis e indicadores

Las categorías de análisis de la investigación son la lectura y la escritura de verbos irregulares, la subcategoría es el tiempo verbal, los indicadores son el presente simple y pasado simple y los componentes de medición se realizan según los criterios *del Sistema de puntuación y Rúbricas de evaluación de las pruebas de suficiencia de inglés* del Ministerio de Educación Nacional, adaptado a la investigación.

Tabla 1. *Categorías e indicadores.*

CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍA	INDICADOR	MEDICIÓN
Categoría 1. <i>Verbos Irregulares</i> – <i>lectura</i>	Tiempo Verbal	Presente simple	Identifica el tema principal utilizando la estructura del tiempo verbal en presente simple.
			Relaciona imágenes a sus descripciones para demostrar comprensión específica del tiempo verbal en presente simple.
			Demuestra nivel de comprensión a leer y completar un texto incompleto, con frases o palabras dadas, utilizando la estructura del tiempo verbal en presente simple.
			Lee un texto incompleto y completa con verbos en presente simple, de una lista de términos preseleccionados.
		Pasado simple	Identifica el tema principal utilizando la estructura del tiempo verbal en pasado simple.
			Relaciona imágenes a sus descripciones para demostrar comprensión específica del tiempo verbal en pasado simple.
			Demuestra nivel de comprensión a leer y completar un texto incompleto, con frases o palabras dadas, utilizando la estructura del tiempo verbal en pasado simple.

		Lee un texto incompleto y completa con verbos en pasado simple, de una lista de términos preseleccionados.
Categoría 2. Verbos irregulares – escritura	Presente simple	Precisión en el uso de verbos irregulares en presente simple
		Rango de vocabulario de verbos irregulares en presente simple
		Puntuación y ortografía de verbos irregulares en presente simple
		Fluidez y flujo de texto usando verbos irregulares en presente simple
		Coherencia y cohesión del texto usando verbos irregulares en presente simple
	Pasado simple	Precisión en el uso de verbos irregulares en presente simple
		Rango de vocabulario de verbos irregulares en presente simple
		Puntuación y ortografía de verbos irregulares en presente simple
		Fluidez y flujo de texto usando verbos irregulares en presente simple
		Coherencia y cohesión del texto usando verbos irregulares en presente simple

Fuente: Elaboración de la autora.

Como instrumentos de recolección de información se utilizaron en la investigación fueron el pre test y post test de lectura y escritura, junto con la observación cualitativa de apreciaciones. Estos se describen a continuación:

1. *Pre test y post test*: los test son instrumentos cuyos ítems tienen un enunciado y una escala de respuesta que permite estructurar la información con fines clasificatorios (Meneses, 2016). Es decir, son cuestionarios cuyas preguntas permiten medir una o más variables o categorías (Hernández & Mendoza, 2018). En la presente investigación se construyeron un pre test y post test de lectura con 20 ítems atendiendo a cuatro objetivos de lectura que son los criterios de medición que se identifican en la tabla 10 y los indicadores de los tiempos verbales en pasado y presente simple (ver anexo 4 y 5). Las preguntas utilizadas en estos instrumentos fueron de opción múltiple, relacionar, completar y completar con opción múltiple.

Así mismo, se diseñó y aplicó un pre test y post test de escritura en el que los estudiantes debían crear un texto respondiendo una pregunta sobre sus últimas vacaciones o la semana pasada utilizando verbos en pasado simple y un texto respondiendo la pregunta sobre sus rutinas utilizando verbos en presente simple (ver anexo 6 y 7). Las preguntas son de tipo abierto.

2. *Observación participante*: La observación es contemplar e interpretar lo que ocurre en la vida social, sin manipularla ni modificarla, tal cual sucede (Ruiz, 2014). En la presente investigación se utilizó un instrumento de observación cualitativa de apreciaciones, en el cual los estudiantes plasman su percepción de lo que observaron en el aula de clase a partir de cuatro preguntas sobre lo que más le gustó de la clase, los juegos utilizados, qué aspectos le ayudaron a aprender mejor y lo que le gustaría mejorar a futuro en el aprendizaje de los verbos irregulares (ver anexo 8).

3. *Exelearning*. Este es un software educativo libre utilizado en la docencia por las funcionalidades que ofrece. Es un editor xhtml que permite crear recursos multimedia interactivos sin necesidad de tener conocimientos dispendiosos de la tecnología. (Navarro y Climent, 2009, p. 133). Este recurso puede ser implementado como un tipo de plataforma digital que le facilita al estudiante el aprendizaje y le ofrece una forma interactiva de adquirir el conocimiento.

4. *Quizziz*. Esta herramienta es utilizada tanto en dispositivos móviles, tabletas o computador, está enfocada para el desarrollo dinámico del aprendizaje en cualquier ámbito educativo. Los Quizziz según Ramírez, Díaz, Téllez y León (2014), «son un tipo de juego mental, concurso o competencia de preguntas en el cual los jugadores (en forma individual o agrupados en equipos) intentan responder en forma correcta una serie de pregunta». (p.9). Este recurso es interactivo, fomenta la motivación del alumno a través de todo el juego, mostrando tabla de líderes, puntos de recompensa, potenciadores, música, memes, etc. Es acceso fácil, en donde el docente puede generar diversas preguntas a sus estudiantes, además de determinar el nivel de dificultad y el almacenamiento de sus puntajes.

5. *Power Point: software educativo*. Los juegos son parte esencial del ejercicio de gamificación en el aula de clase. Para el aprendizaje de los verbos irregulares en inglés, se ha creado un software en el formato de Power Point, orientado a los estudiantes para que entren en el contexto de una historia espacial, pasen las misiones presentadas con un juego diferente en cada una de ellas, desarrollando preguntas con opción múltiple de respuesta, ejercicios de audio, ejercicios de reconocimiento de los tiempos presente y pasado simple. En la figura 7 se muestra la manera en que el recurso educativo digital está diseñado para captar la atención de los estudiantes, a través de las imágenes, colores e interactividad empleados.

6. *Secuencia didáctica*. En esta sección se explica del desarrollo de la innovación en el proceso educativo en el área de inglés orientado desde la gamificación, a través del diseño un software de juego.

Etapas del proceso investigativo

En la investigación se siguieron cuatro etapas con los objetivos específicos, enfoque y diseño de la investigación:

Etapas 1: Diagnóstico: Se construyeron los pre test de lectura y escritura de verbos irregulares en inglés, en presente y pasado simple. Se usó la plataforma Quizizz y se aplicaron este instrumento virtualmente a los estudiantes y su información se procesó por medio de software Excel y Altas Ti, organizando indicadores según categorías de análisis. Se aplicó la rúbrica para medir el nivel de desempeño que los alumnos tenían previamente antes de la aplicación de la actividad de gamificación. Se redactaron los resultados apoyados en tablas y gráficas.

Etapas 2. Implementación: Se diseñó la estrategia didáctica por medio del formato de secuencia y se construyó la gamificación apoyada en herramientas como ExeLearning, Quizizz y Power Point. Una vez diseñada, se socializó la estrategia didáctica con los estudiantes. A continuación, se llevó a cabo algunas sesiones previas a la gamificación para enseñar las reglas de los verbos irregulares en presente y pasado simple. En la sala de sistemas se implementó la gamificación con los estudiantes de forma ordenada y orientado por la docente. Se aplicó la herramienta para recoger las observaciones cualitativas de apreciaciones de los estudiantes y se analizaron sus resultados por medio de análisis cualitativo apoyado en Atlas Ti.

Etapas 3. Evaluación: Se elaboraron los post test de lectura y escritura de verbos irregulares en inglés, en presente y pasado simple. Se subieron a la plataforma Quizizz y se aplicaron virtualmente a los estudiantes. Dicha información se procesó por medio de software Excel y SPSS, organizando indicadores según categorías de análisis. Se usaron las rubricas de evaluación y se comparó la información con los resultados del pre test, se aplicaron pruebas

estadísticas de contraste de hipótesis y se redactaron los resultados apoyados en tablas y gráficas.

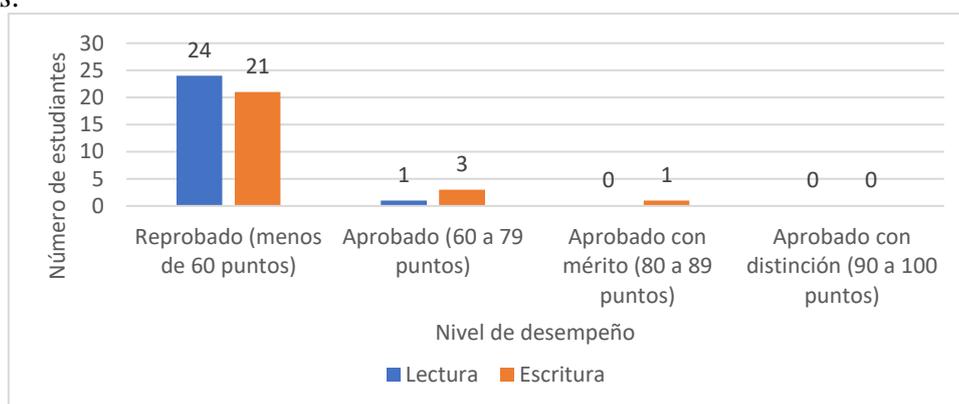
Resultados

Los resultados de la investigación se presentan en este capítulo de acuerdo con los objetivos específicos planteados.

Etapa 1: Desempeño inicial en la lectura y escritura de verbos irregulares en pasado y presente simple.

En esta sección se determina el conocimiento que poseen los estudiantes de grado sexto, en relación al tema de verbos irregulares en inglés y así mismo al uso en las habilidades de lectura y escritura. Esto se determinó mediante la aplicación de los pre test de lectura y escritura por medio de Quizizz. La figura 8 evidencia que la mayoría de estudiantes se encuentra en un nivel reprobado, tanto en lectura y escritura, cuatro estudiantes está en un nivel aprobado con un nivel bajo y un estudiante en un nivel aprobado con mérito en la escritura. En este sentido, es evidente el nivel bajo general que tienen los estudiantes, donde demuestran falta de dominio de la lectura y escritura de verbos irregulares en inglés.

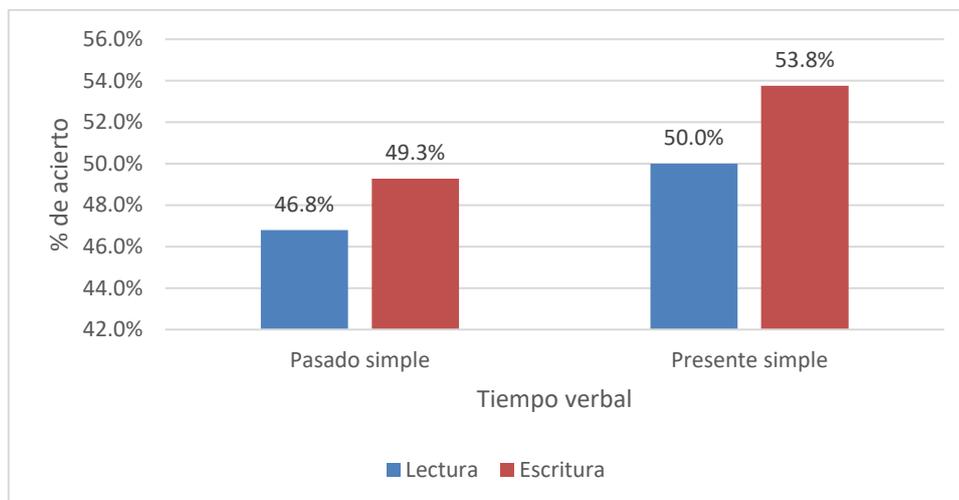
Figura 3. Nivel de desempeño logrado por los estudiantes en la lectura y escritura de verbos irregulares.



Fuente: Elaboración de la autora.

Considerando los tiempos verbales, se puede identificar en la figura 4 que los estudiantes no sobrepasan el 55% de acierto, tanto en lectura, escritura, en pasado o presente simple. El nivel de desempeño en estas habilidades es más bajo en el pasado simple, donde se encuentran porcentajes de acierto del 46.8% y 49.3% en lectura y escritura. A su vez la habilidad de lectura de los verbos irregulares en ambos tiempos es la que presenta mayores falencias, con el 46.8% y el 50% de acierto en el pasado y presente simple.

Figura 4. Porcentaje de acierto logrado por los estudiantes en la lectura y escritura de verbos irregulares, según su tiempo verbal.

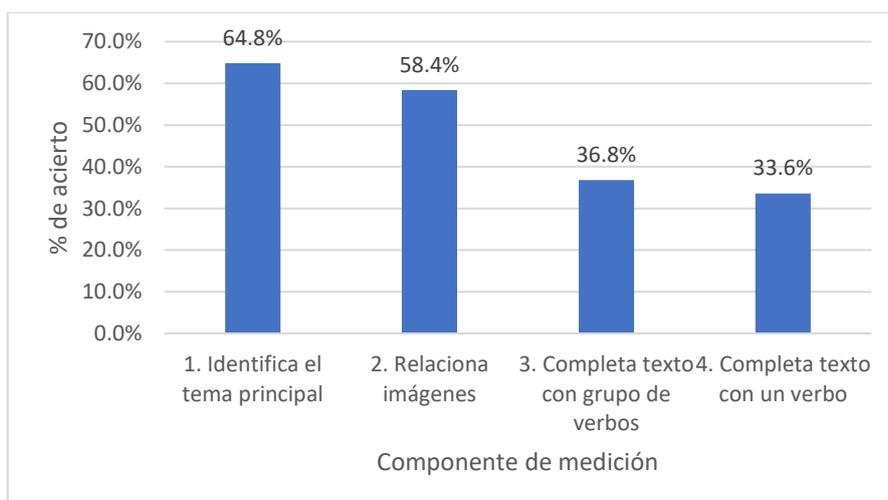


Fuente: Elaboración de la autora.

Profundizando en la lectura, la figura 5 evidencia que el desempeño de los estudiantes es más alto en la habilidad de identificar el tema principal del texto usando los verbos irregulares, donde tuvieron un 64.8% de acierto. Si bien este último porcentaje no es muy alto, se identifica que las mayores debilidades de los estudiantes se encuentran en completar un texto con un grupo de verbos, con el 36.8% de acierto, y en completar un texto usando un verbo de las diferentes opciones disponibles.

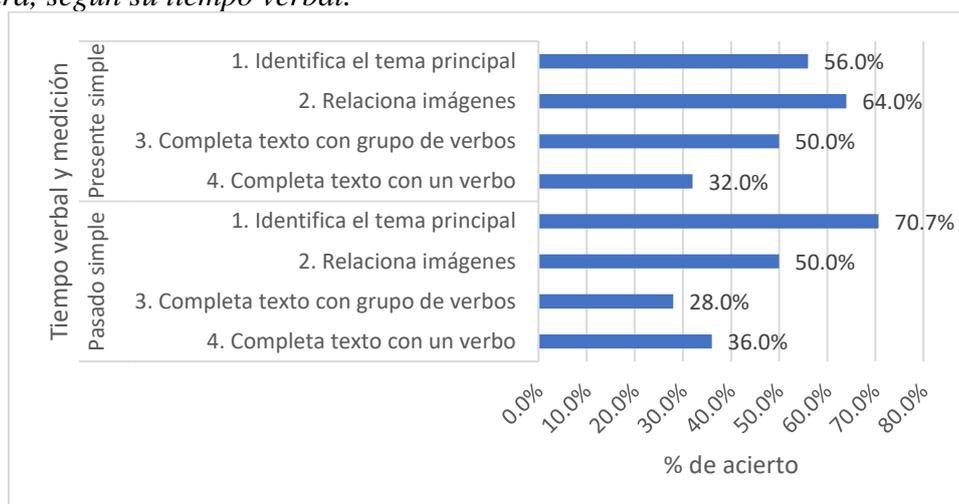
Al analizar estos componentes de medición según los tiempos verbales, la figura 6 muestra que la habilidad para identificar el tema principal usando verbos irregulares está más desarrollada en el pasado simple, con el 70% de acierto. Sin embargo, es en este tiempo verbal en el que los estudiantes presentan mayores dificultades para completar un texto eligiendo un grupo de verbos irregulares, con el 28% de participación.

Figura 5. Porcentaje de acierto logrado por los estudiantes en los componentes de medición de la lectura.



Fuente: Elaboración de la autora.

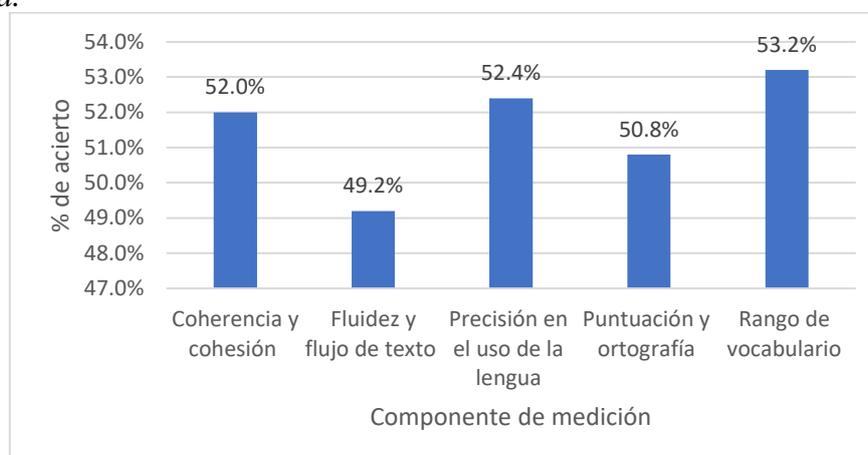
Figura 6. Porcentaje de acierto logrado por los estudiantes en los componentes de medición de la lectura, según su tiempo verbal.



Fuente: Elaboración de la autora.

En cuanto a la escritura, la figura 7 evidencia una menor variabilidad de porcentaje de acierto entre los componentes de medición, siendo la fluidez y flujo de texto el elemento donde existen mayores debilidades, con el 49.2%, seguido por la puntuación y ortografía, con el 50.8%. Con niveles aún bajos, los estudiantes se desempeñan un poco mejor en el rango de vocabulario de los verbos irregulares, con un 53.2% de acierto en su escritura.

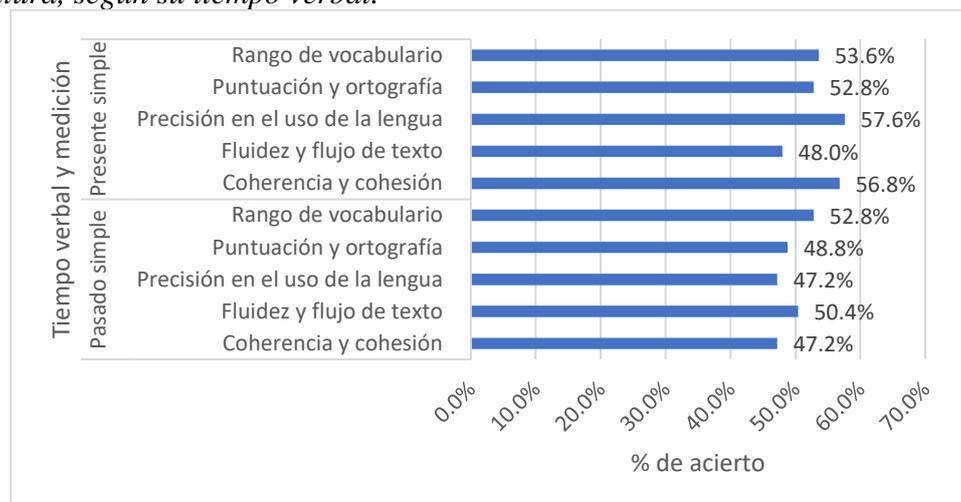
Figura 7. Porcentaje de acierto logrado por los estudiantes en los componentes de medición de la escritura.



Fuente: Elaboración de la autora.

Al incluir el tiempo verbal, se identifica en la figura 8 que no existen grandes diferencias entre los porcentajes de acierto de los componentes de medición de la escritura, tanto en pasado como en presente simple. Los porcentajes de acierto se encuentran entre el 47% y el 58%, lo que denota un bajo desempeño en la escritura de verbos irregulares en ambos tiempos.

Figura 8. Porcentaje de acierto logrado por los estudiantes en los componentes de medición de la escritura, según su tiempo verbal.



Fuente: Elaboración de la autora.

En conjunto, el análisis inicial de los conocimientos de los estudiantes sobre la lectura y escritura de verbos irregulares en pasado y presente simple, muestra que los estudiantes de grado sexto tienen un nivel bajo de desempeño, en ambos tiempos verbales, principalmente en el uso adecuado de los verbos dentro de un texto.

Etapa 2: Innovación en el proceso educativo por medio de la gamificación.

Durante la implementación de la estrategia didáctica, las actitudes de los estudiantes durante la aplicación de la gamificación fueron de entusiasmo, desde el momento en que se les indicó dirigirse a la sala de informática. La docente les indicó ingresar a “welcome” para leer y entender la historia detrás del juego y las misiones. En el entorno gamificado dispuesto en el aplicativo, se les notó dispuestos y concentrados en lograr pasar cada una de las misiones. Se les indicó anunciar a la docente cuando completaran cada una de estas. No se observó distracción o aburrimiento en los estudiantes, pues los retos acaparaban su atención y concentración. Los sonidos de error, acierto y ambientación de las misiones generaron diversión y ánimo en los estudiantes. Cuando ellos terminaron las misiones y retos, sus actitudes fueron de felicidad y de expectativa de quién iba terminando primero, con espíritu competitivo. Al final de la case fueron pocas las dudas respecto al manejo del juego y la resolución de las preguntas planteadas en los retos. El juego estaba programado para orientarlos progresivamente hasta el final y retroalimentarles las acciones a seguir y cómo corregir sus fallos. La diversión es el sentimiento generalizado en los estudiantes durante la implementación de la estrategia didáctica, lo cual se corrobora con expresiones como: “Que era más divertido e interactivo ya que aprendimos de una forma diferente ya que usamos la tecnología para aprender y profundizar más en el área del inglés y la clase” (E16:20); “La clase me gustó porque fue interactiva y didáctica, la forma en que la clase se desarrollo fue muy divertida, motivadora y también aprendimos por medio de la tecnología” (E5:17); “Lo que más me gustó fue que los juegos fueron divertidos y eran diferentes. Tuve la oportunidad de usar la tecnología, fue muy motivador aprender con juegos” (E21:20). Por lo tanto, se comprueba que el uso de TIC y juegos genera en los estudiantes diferentes sentimientos de placer que son favorables para el aprendizaje y el compromiso.

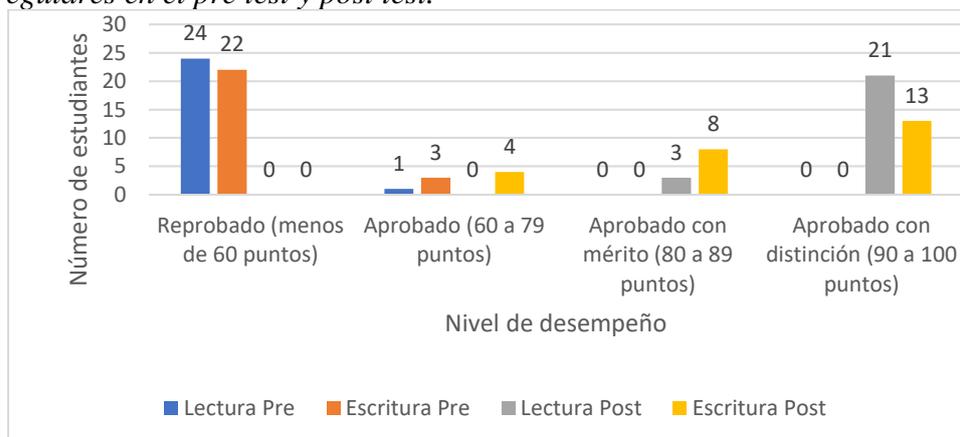
Algunos estudiantes resaltaron que lo que más les gustó de la clase fue el poder aprender los verbos de forma diferente: “Lo que más me gustó fue que pude aprender nuevos verbos que no conocía de manera mucho más didáctica” (E2:20); “Me gusta la primera actividad que hicimos porque fue sobre los verbos irregulares y aprendí nuevos verbos que antes no conocía”

(E10:20). En este punto se reflejan las utilidades pedagógicas de la gamificación para el aprendizaje de los verbos irregulares. En la gamificación dispuesta para los estudiantes se buscó la diversidad y la coherencia con la historia de extraterrestres y planetas, además de los componentes propios de una gamificación. Esto generó en los estudiantes un gusto hacia dicha estructura: “Que cada juego tenía una dinámica diferente y la parte que más me gustó fue la de las preguntas de selección múltiple para caer el extraterrestre” (E4:29); “Chéveres, me gustó la temática de los retos en diferentes planetas” (E13:25); “la parte del juego que me gustó fue la parte de tirar el alien al agua” (E20:30).

Etapa 3: Desempeño final en la lectura y escritura de verbos irregulares en pasado y presente simple.

En esta sección se reflexiona sobre el papel que juega la tecnología educativa y la gamificación en la apropiación del conocimiento de los verbos irregulares y el desempeño de las habilidades lingüísticas: escritura y lectura por parte de los estudiantes. La figura 9 muestra el desempeño logrado por los estudiantes en lectura y escritura de verbos irregulares en el post test, comparado con el pre test. Después de la implementación de la propuesta didáctica la mayoría de los estudiantes lograron un nivel de desempeño en lectura “aprobado con distinción”, superior a 90 puntos; mientras que en escritura los estudiantes se ubicaron en un nivel aprobado con mérito y aprobado con distinción. En comparación con el pre test, se identifica el contraste que existe entre los estudiantes que antes de la intervención reprobaron en estas habilidades frente a los estudiantes que aprobaron posterior a la intervención.

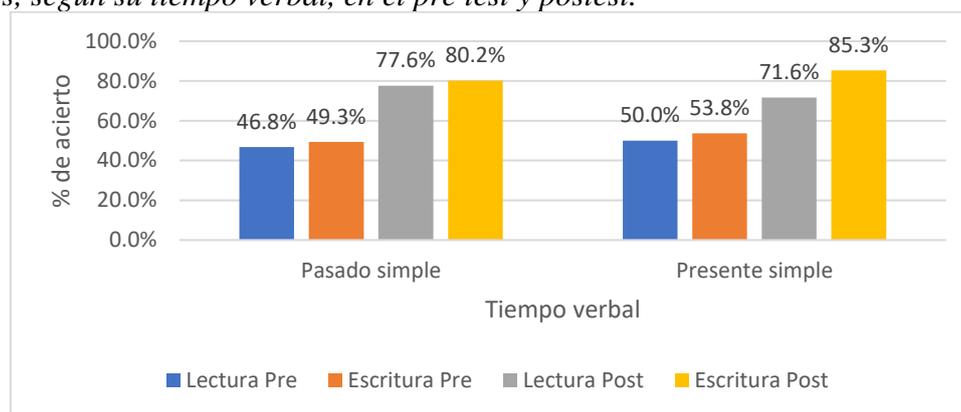
Figura 9. Nivel de desempeño logrado por los estudiantes en la lectura y escritura de verbos irregulares en el pre test y post test.



Fuente: Elaboración de la autora.

En cuanto al tiempo verbal, en promedio los estudiantes incrementaron su acierto en lectura del 48.4% al 74.6% y en escritura aumentó del 51.5% al 82.7%; es decir, se incrementó el acierto entre 26 y 32 puntos porcentuales. Se observa en la figura 10 que los estudiantes aumentaron su porcentaje de acierto posterior a la intervención, tanto en lectura, como en escritura, en pasado y presente simple. Los mayores niveles de acierto se mantienen en la escritura, la cual tuvo un 80.2% en el pasado simple y un 85.3% en el presente simple. La lectura de verbos irregulares posterior a la intervención tuvo un porcentaje de acierto superior al 70%, que es superior a los valores del pre test.

Figura 10. Porcentaje de acierto logrado por los estudiantes en la lectura y escritura de verbos irregulares, según su tiempo verbal, en el pre test y postest.

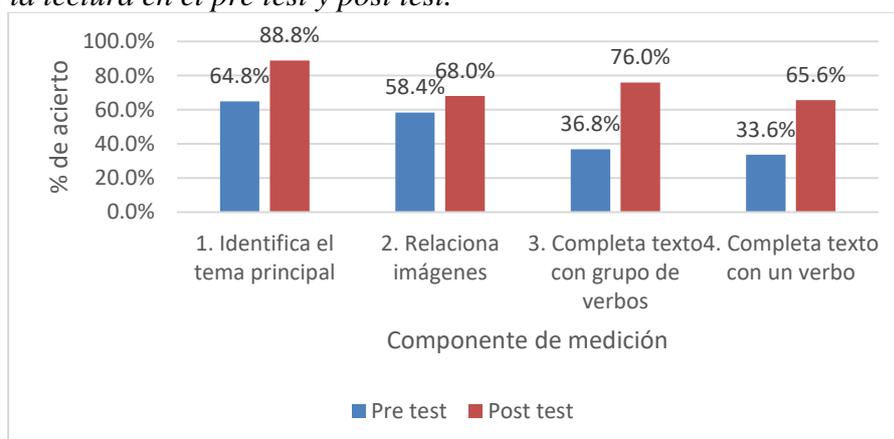


Fuente: Elaboración de la autora.

En los componentes de medición de la lectura de verbos irregulares se identifica que los estudiantes tuvieron niveles de acierto superiores al 65% posterior a la intervención, mientras que en la etapa previa máximo habían llegado el 64.8% (ver figura 11). La habilidad para identificar el tema principal continúa siendo la principal habilidad donde mejor se desempeñan los estudiantes, las menores ganancias entre pre test y post test fue en el relacionamiento de imágenes, mientras que se lograron incrementos significativos en los componentes de completar textos con grupos de verbos irregulares, por ejemplo, del 36.8% al 76%. En este sentido, la estrategia didáctica favoreció la habilidad lectora de verbos irregulares en todos sus componentes de medición.

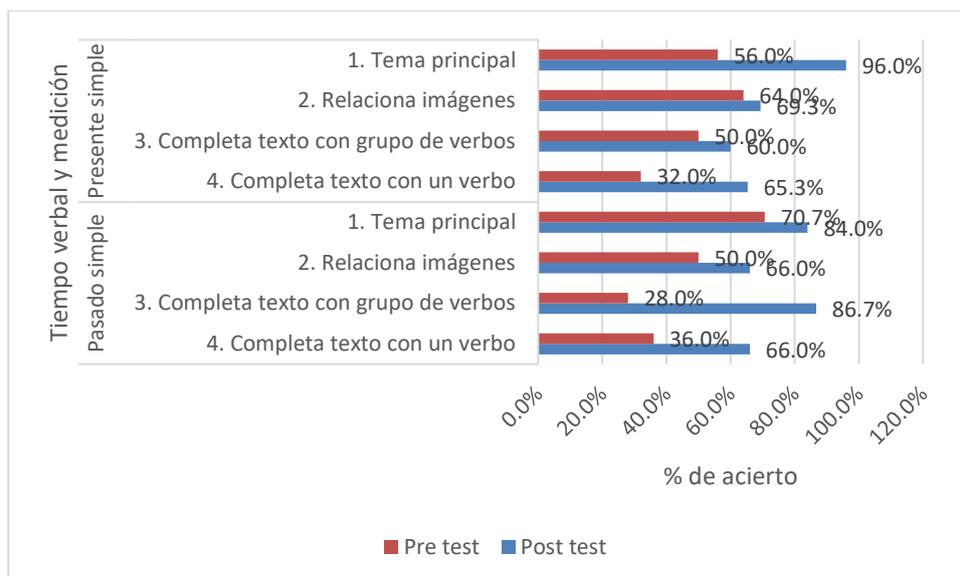
Una revisión a nivel de tiempos verbales y componentes de medición, permite observar que en el post test, se lograron niveles altos de acierto en ambos tiempos frente a la identificación de la idea principal y se mejoró considerablemente el acierto, entre pre test y post test en la habilidad para completar texto con grupos de verbos irregulares en pasado simple, del 28% al 86.7%, o en completar el texto con un verbo en presente simple, del 32% al 65.3% (ver figura 12). En cada una de los componentes de medición, en pasado y presente simple, los estudiantes mejoraron su acierto entre pre test y post test.

Figura 11. Porcentaje de acierto logrado por los estudiantes en los componentes de medición de la lectura en el pre test y post test.



Fuente: Elaboración de la autora.

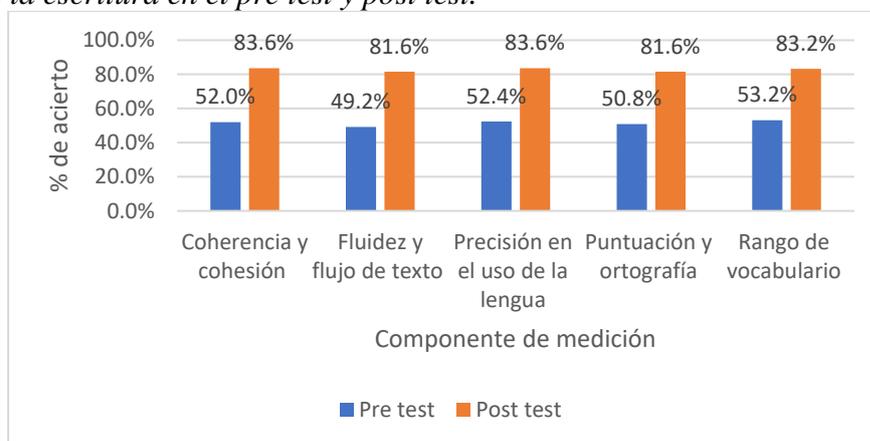
Figura 12. Porcentaje de acierto logrado por los estudiantes en los componentes de medición de la lectura, según su tiempo verbal, en el pre test y post test.



Fuente: Elaboración de la autora.

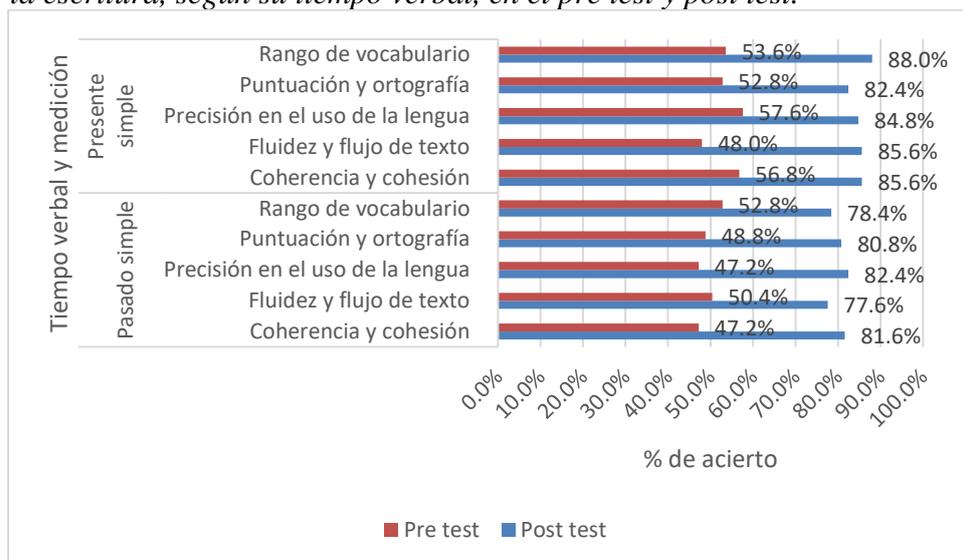
Respecto a la escritura, los componentes de medición de esta habilidad en el post test evidencian una mejora en el acierto de los estudiantes frente al pre test (ver figura 13). Posterior a la implementación de la estrategia didáctica, los estudiantes lograron porcentajes de acierto superiores al 80% en todos los componentes de evaluación, los cuales fueron superiores al porcentaje de acierto en el pre test, los cuales no superaron el 54%. Considerando el tiempo verbal, se identifica en la figura 14 que, tanto en pasado simple y presente simple, los estudiantes tuvieron mejoras en el porcentaje de acierto de todos los componentes de medición

Figura 13. Porcentaje de acierto logrado por los estudiantes en los componentes de medición de la escritura en el pre test y post test.



Fuente: Elaboración de la autora.

Figura 14. Porcentaje de acierto logrado por los estudiantes en los componentes de medición de la escritura, según su tiempo verbal, en el pre test y post test.



Fuente: Elaboración de la autora.

Se realizó la confirmación estadística de las diferencias entre los puntajes obtenidos por los estudiantes en el pre test y el post test, tanto en la habilidad lectora, como la habilidad escrita de los verbos irregulares. Para ello se realizó la prueba de normalidad Shapiro-Wilk con un nivel de significancia del 5% para los puntajes de los estudiantes en el pre test de lectura (PreLec), de escritura (PreEscr) y el post test de lectura (PostLec) y escritura (PostEscr). En la tabla 2 se puede observar que tres de las cuatro variables no tienen distribución normal, pues su p-valor es menor a 0.05. En este sentido, se debe usar una prueba estadística no paramétrica, en este caso, el estadístico Wilcoxon, que permita comparar las medianas de las variables y verificar que sus diferencias sean significativas.

Tabla 2. Prueba de normalidad de los puntajes en lectura y escritura de verbos irregulares

	Shapiro-Wilk		
	Estadístico	gl	Sig. (p valor)
PreLec	,912	25	,034
PostLec	,810	25	,000
PreEscr	,967	25	,580
PostEscr	,914	25	,038

Fuente: Elaboración de la autora en SPSS.

La aplicación de la prueba Wilcoxon arrojó los datos de la tabla 16, en donde se observa que en las variables estudiadas solo existen rangos positivos, es decir, ningún estudiante tuvo menores puntajes en el post test que en el pre test.

Tabla 3. Rangos obtenidos en la prueba Wilcoxon.

	N	Rango promedio	Suma de rangos
PostLec - PreLec	Rangos negativos	0 ^a	,00
	Rangos positivos	25 ^b	13,00
	Empates	0 ^c	
	Total	25	
PostEscr - PreEscr	Rangos negativos	0 ^d	,00

Rangos positivos	25 ^e	13,00	325,00
Empates	0 ^f		
Total	25		

Fuente: Elaboración de la autora en SPSS.

- a. PostLec < PreLec
- b. PostLec > PreLec
- c. PostLec = PreLec
- d. PostEscr < PreEscr
- e. PostEscr > PreEscr
- f. PostEscr = PreEscr

Conclusiones

En esta investigación se logró el mejoramiento de las habilidades de lectura y escritura de los verbos irregulares en inglés, por medio de actividades de gamificación, en los estudiantes de grado 6° del Colegio Suazapawa. Esto fue posible determinando el conocimiento inicial de los estudiantes respecto a estos verbos, realizando innovación en el proceso educativo, interpretando la acción de los estudiantes frente el uso de la tecnología y reflexionando sobre el papel de la gamificación en la apropiación del conocimiento de los verbos irregulares. Alrededor de esto, se explican a continuación las conclusiones del trabajo.

La mayoría de los estudiantes presentaron debilidades en sus conocimientos de la lectura y la escritura de los verbos irregulares en inglés, pues 24 de 25 se ubicaron principalmente en un nivel reprobado (con menos de 60 puntos) de lectura y 21 de 25 estudiantes reprobaron en escritura. Su vez, solo la mitad de ellos logró demostrar dominio de los componentes de medición de estas dos habilidades en pasado simple y presente simple, con porcentajes de acierto que oscilaron entre el 46.8% y 53.8%. Sus falencias en lectura se hallaron en el uso adecuado de los verbos irregulares en un texto, y la escritura con fluidez, puntuación y ortografía.

En el aula de clase se innovó incluyendo la gamificación como estrategia pedagógica, la cual se implementó con el apoyo de Exelearning, Quizizz y PowerPoint. La gamificación tuvo como contexto la historia de extraterrestres y planetas, donde se debían cumplir retos (resolución de preguntas y actividades) para poder avanzar. En los estudiantes se observó entusiasmo, concentración, autonomía, ganas de aprender inglés y este tipo de verbos.

En la observación cualitativa de apreciaciones se destaca que 21 de 25 estudiantes valoran de la estrategia didáctica la diversión que obtienen en el proceso, el aprendizaje de una forma diferente e interactiva y una mayor motivación por aprender. Así mismo, 22 de 25 estudiantes resaltaron diferentes aspectos de la estructura del juego que contribuyeron con su aprendizaje, como los retos, las preguntas, las actividades y los elementos multimedia. Los estudiantes recomiendan trabajar en futuras clases la comprensión lectora seguir usando las TIC y la gamificación, aprender más sobre los verbos irregulares, seguir trabajando la memorización de los verbos, practicar el habla en inglés, aprender otros verbos (como los regulares), fortalecer el vocabulario, entre otros.

El papel de la tecnología y la gamificación en la apropiación del conocimiento de los verbos irregulares y el desempeño de las habilidades lingüísticas: escritura y lectura, por parte de los estudiantes, se hizo evidente con los resultados del post test. La mayoría de estudiantes (21 de 25 estudiantes) se ubicaron en niveles de aprobado con distinción y mérito, con incrementos en el nivel de acierto entre el 26% y el 32% frente a los resultados del pre test. En la prueba de hipótesis se corroboró que las diferencias de los puntajes obtenidos por los estudiantes antes y después de la intervención fue significativa, lo que comprueba que las actividades de gamificación mejoran las habilidades lingüísticas en inglés: de lectura y escritura de los verbos irregulares, en los estudiantes de grado 6° del Colegio Suazapawa.

Los resultados de la investigación confirman que la gamificación tiene resultados favorables en el aprendizaje del idioma inglés y sus competencias lingüísticas de lectura y escritura, como anteriormente lo hallaron Cedeño (2019), Morales y Pineda (2020), pues favorece el aprendizaje autónomo, el compromiso y la responsabilidad frente a los retos de adquisición de nuevos conocimientos. La diversión y el aprendizaje son elementos que no solo se evidenciaron en la presente investigación, sino que han sido constantes en otros estudios como el de Chávez (2019); sin embargo, en este trabajo dicha diversión si favoreció el aprendizaje de los tiempos verbales de los verbos irregulares. En adición a lo hallado por estas investigaciones, se comprobó que la gamificación y la tecnología permitió afianzar los conocimientos previos que tenían los estudiantes respecto al uso de los verbos irregulares y sus características según el tiempo verbal.

Además del aporte directo en el aprendizaje de los tiempos en los verbos irregulares en los estudiantes de grado sexto, la investigación les trajo contribuciones favorables a sus competencias digitales y la motivación para aprender inglés por su propia cuenta. Para la institución educativa, la estrategia didáctica de gamificación en el aula representa una evidencia de que se pueden dinamizar los currículos escolares y hacer una apertura paulatina al uso del juego como elemento central de la enseñanza. En el mediano y largo plazo, la implementación de propuestas similares puede conllevar a la mejora de los puntajes de inglés en las pruebas estatales nacionales.

La investigación representa un aporte pedagógico al constatar los beneficios que tiene el uso de la tecnología y la gamificación en la mejora del ambiente de la clase, las actitudes frente al conocimiento y transformar el rol pasivo, memorístico y rutinario de los estudiantes en su aprendizaje. Por lo tanto, la estrategia didáctica que se aplicó en la investigación puede ser adaptada por los docentes del área de inglés para desarrollar sus gamificaciones en clase y observar la dirección de los resultados en el aprendizaje.

Referencias bibliográficas

- Aleksandrova, D. (2017). *La motivación en clase de ELE [Ponencia]*. Encuentro de Profesores de Español, Sofía, Bulgaria. Tomado de Trejo-González, H. (2020). Experiencia de gamificación para la enseñanza de un segundo idioma. *Educación y Educadores*, 23(4), 611-633. <https://doi.org/10.5294/edu.2020.23.4.4>
- Allen, J. (2012). *Tipos de memoria: ¿cómo almacena los recuerdos el cerebro humano?* Asociación de psicología Española Tarragona Barcelona. Recuperado en agosto de 2016. <https://psicologiaymente.net/neurociencias/tipos-de-memoria>
- Braylan, Marta, and Dolores Bereterbide. "El proceso de construcción de la escritura en inglés como lengua extranjera." *Lectura Y Vida*, vol. 27, no. 4, Dec. 2006, pp. 58+. *Gale OneFile*: *Informe Académico*, link.gale.com/apps/doc/A158959822/IFME?u=anon~2574f44&sid=googleScholar&xid=47a6e727. Accessed 5 Sept. 2022.
- Calvo, A. (2002). *Espéculo*. Revista de estudios literarios. Universidad Complutense de Madrid
- Casado, M. (2016). La gamificación en la enseñanza de inglés en Educación Primaria. Universidad de Valladolid. Tomado de González, D. (2017). *La gamificación como elemento motivador en la enseñanza de una segunda lengua en educación primaria*. España. Universidad de Burgos. Recuperado de https://riubu.ubu.es/bitstream/handle/10259/4674/Gonz%E11ez_Alonso.pdf?sequence=
- Cedeño, M. (2019). *La gamificación en el aprendizaje del idioma inglés para el desarrollo de las competencias lingüísticas*. Santo Domingo, Ecuador. Recuperado de: https://issuu.com/pucesd/docs/art_culo_cede_o_paulina
- Chávez, J. (2019). *Gamificación como estrategia didáctica para fortalecer la habilidad*

- comunicativa del Reading en los estudiantes del curso de inglés 0 del centro comunitario de atención virtual Rubén del Cristo Martínez Suárez de Corozal. Sucre.* [Trabajo para optar por el título de Especialista en Pedagogía para el Desarrollo del Aprendizaje Autónomo]. Universidad Nacional Abierta y a Distancia- UNAD.
- Contreras, R. y Eguia, Jose. (2017) *Experiencias de gamificación en aulas*. InCom-UAB Publicacions, 15. Bellaterra: Institut de la Comunicació, Universitat Autònoma de Barcelona. ISBN 978-84-944171-6-0
- Dalamases, A. (2017). *Uso de la gamificación en la enseñanza de ELE*. Fundación Dialnet. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6628734>
- Damasio, A. (1994). *El error de Descartes. La razón de las emociones*. Andrés Bello Ed. Barcelona.
- De Izquierdo, B. L. (2007). Reconsiderando a Alderson: La lectura del inglés como idioma extranjero. ¿Un asunto de lectura o una cuestión de lenguaje? *Lenguas Modernas*, (32), 35-62.
- Deterding, S. (2011). Gamification: designing for motivation. *Interactions*, New York, v. 19, n. 4, p. 14-17. Tomado de Ortiz, A; Jordán, J.; Agreda, M. (2018) Gamificación en educación: una panorámica sobre el estado de la cuestión. São Paulo, Educ. Pesqui. Recuperado de <https://www.scielo.br/pdf/ep/v44/1517-9702-ep-44-e173773.pdf>
- Gallego, F. J., Molina, R. y Lorens, F. (2014). *Gamificar una propuesta docente. Diseñando experiencias positivas de aprendizaje. XX Jornadas sobre la Enseñanza Universitaria de la Informática*. Oviedo. Tomado de González, D. La gamificación como elemento motivador en la enseñanza de una segunda lengua en educación primaria. España. Recuperado de <https://riubu.ubu.es/handle/10259/4674>
- Gaviria Millán, D. (2021). *Pedagogía de la Gamificación*. Recuperado de: <https://repositorio.ucp.edu.co/handle/10785/8803>
- González, C. (2019). Gamificación en el aula: ludificando espacios de enseñanza-aprendizaje presencial y espacios virtuales. *Researchgate.net*, 1-22. doi:10.13140/RG.2.2.34658.07364. Tomado de Chong, G. y Marcillo, C. (2020). "Estrategias pedagógicas innovadoras en entornos virtuales de aprendizaje. Ecuador. Dominio de las ciencias. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7539680>
- Hernández, R., & Mendoza, C. P. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. Mc Graw Hill Education.
- Kapp, K. M. (2012). *The gamification of learning and instruction: game-based methods and strategies for training and education*. John Wiley & Sons. Tomado de Reyes, David Eduardo (2018). Gamificación de espacios virtuales de aprendizaje. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6529349>
- Khasawneh, M. A. S. (2021). Programa de formación para el desarrollo de habilidades de lectura en inglés para estudiantes con dificultades de aprendizaje. *Revista EDUCARE- UPEL-IPB-Segunda Nueva Etapa 2.0*, 25(1), 84-101.
- McGill, F. (1994). *Educating second language children: The whole child, the whole curriculum, the whole community* (Vol. 375). New York: Cambridge University Press.
- Meneses, J. (2016). *El cuestionario*. Universitat Oberta de Catalunya. <https://femrecerca.cat/meneses/publication/cuestionario/cuestionario.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2005). *Bilingüismo: estrategia para la competitividad*. Altablero No. 37, octubre – diciembre. <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-97497.html>
- Ministerio de Educación Nacional (2006). Serie Guías 22. Estándares básicos de competencias en lenguas extranjeras: inglés. Formar en lenguas extranjeras: ¡el reto! Lo que necesitamos saber y saber hacer. Bogotá: MEN.

- Morales, M. y Pineida, C. (2020). *La gamificación como estrategia didáctica en el aprendizaje de vocabulario del idioma inglés en el estudiantado de noveno año EGB de la Unidad*
- Morlino, L. (2014). *Introducción a la investigación comparada*. Alianza Editorial.
- Navarro, F. & Climent, B. (2009). Exelearning o cómo crear recursos educativos digitales con sencillez. @ tic. revista d'innovació educativa, (3), 133-136.
- Ñaupas, H., Mejía, E., Novoa, E., & Villagómez, A. (2014). *Metodología de la investigación: Cuantitativa - cualitativa y redacción de la tesis*. Ediciones de la U.
- Oliva, H. (2016). La gamificación como estrategia metodológica en el contexto educativo universitario. Realidad y Reflexión. Tomado de Trejo-González, H. (2020). Experiencia de gamificación para la enseñanza de un segundo idioma. Educación y Educadores, 23(4), 611-633. <https://doi.org/10.5294/edu.2020.23.4.4>
- Pernas, E. (2009). *Animación a la lectura y promoción lectora*. Bibliotecas Municipales de A Coruña.
- Rabajoli, G., & Ibarra, M. (2012). Recursos digitales para el aprendizaje. Recuperado de: <http://www.webinar.org.ar/sites/default/files/actividad/documentos/Graciela%20rabajoli%20Webinar2012.pdf>.
- Ramírez, M., Díaz, A., Téllez, O & León, F. (2014). Desarrollo de una App con Quizzes para el área de Programación. *Revista Iberoamericana de Producción Académica y Gestión Educativa*, 1(1).
- Rodríguez, S. L. (2007). El tratamiento del error en la clase de E/LE. In Didáctica de la enseñanza para extranjeros: Actas del I Congreso Internacional de Lengua, Literatura y Cultura Española, celebrado en Valencia, en 2007 (pp. 75-82).
- Rodríguez, F., & Santiago, R. (2004). *Gamificación, Cómo motivar a tu alumnado y mejorar el clima en el aula*. España: Grupo Océano. Tomado de 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 Betulia Tena Cundinamarca. Universidad Cooperativa de Colombia. Recuperado de https://repository.ucc.edu.co/bitstream/20.500.12494/33349/1/2021_P%C3%A9rez%20Torres-gamificacion_competencia_aprendizaje.pdf
- Ruiz, J. I. (2014). *Metodología de la investigación cualitativa*. Universidad de Deusto. <https://lectura.unebook.es/viewer/9788498306736>
- Spataro, C. A., Tisera, M., & Grupe, M. E. *El Uso de Moodle 3.1 para el diseño e implementación de actividades de lectura, escucha, habla y escritura en inglés como segunda lengua en el aula virtual de Lengua Inglesa I*, Facultad de Lenguas, UNC
- Soriano, M. (2001). La motivación, pilar básico de todo tipo de esfuerzo. Proyecto Social, Zaragoza, n. 9, p. 163-184, 2001. Tomado de Ortiz, A., Jordán, Juan., Agredal, M. (2018). Gamificación en educación: una panorámica sobre el estado de la cuestión. São Paulo. Educ. Pesqui. Recuperado de <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201844173773>
- Valderrama, B. (2015). Los secretos de la gamificación: 10 motivos para jugar. Capital Humano, Madrid, n.295, p. 73-78, 2015. Tomado de Ortiz, A., Jordán, Juan., Agredal, M. (2018). Gamificación en educación: una panorámica sobre el estado de la cuestión. São Paulo. Educ. Pesqui. Recuperado de <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201844173773>
- Werbach, K., & Hunter, D. (2012). For the win: How game thinking can revolutionize your business. Philadelphia, PA: Wharton Digital Press.
- Zichermann, G., & Cunningham, C. (2011). Gamification by design: Implementing game mechanics in web and mobile apps. " O'Reilly Media, Inc.". Tomado de Reyes, D. (2018). Gamificación de espacios virtuales de aprendizaje. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6529349>