



**REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO DE MEJORAMIENTO PROFESIONAL DEL MAGISTERIO
EXTENSIÓN ACADÉMICA SAN CRISTÓBAL
DOCTORADO EN EDUCACIÓN**

**LA GAMIFICACIÓN EN LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS COMO LENGUA
EXTRANJERA EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN MEDIA**

Trabajo de grado (Tesis Doctoral) presentado como requisito parcial para optar al
Grado de Doctor en Educación.

Autor: Fabio Peñaloza Flórez
Tutor: Dr. Freddy García

San Cristóbal, abril de 2026



REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO DE MEJORAMIENTO PROFESIONAL DEL MAGISTERIO
EXTENSIÓN ACADÉMICA SAN CRISTÓBAL

ACTA

Reunidos el día jueves, 07 de mayo de dos mil veintiséis, en la sede de la Extensión Académica San Cristóbal, del Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, los Ciudadanos Doctores: **María de los Ángeles Chacón, José Ricardo Flores, Clevia Pérez, Natali Huggins y Freddy García** (Tutor), Documentos de Identidad V-19358758, V.-15145481, V.- 10173551, V.- 14872160 y V.-5022755, respectivamente, jurados designados de conformidad con el Artículo 164, del Reglamento de Estudios de Postgrado, para evaluar la Tesis Doctoral titulada: "**La gamificación en la enseñanza del inglés como lengua extranjera en estudiantes de Educación Media**", presentada por: **Fabio Peñaloza Flórez**, Pasaporte No. BA962601, como requisito parcial para optar al título de **Doctor en Ciencias de la Educación**, acuerdan de conformidad con lo estipulado en los Artículos 178 y 179 del Reglamento de Estudios de Postgrado de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, el siguiente veredicto APROBADO, por su valioso aporte en la enseñanza del inglés desde un modelo de gamificación que busca la trascendencia hacia el escenario de emancipación del estudiante.

María de los Ángeles Chacón
V.- 19358758

Clevia Pérez
V-10173551

José Ricardo Flores
V.- 15145481



Natali Huggins
V.- 14872160

Freddy García
V.- 5022755
Tutor

DEDICATORIA

A MI HIJA.

Para que nunca olvides que la verdadera educación es, en esencia, un acto de rebeldía. Camina siempre con esa certeza, con la frente en alto y sabiendo que no habrá tormenta capaz de apagar tu fuerza.

Nunca dejes de contagiar al mundo con tu alegría.

Vole haut, mon amour, que tes ailes soient toujours plus grandes que tes peurs.

Love You.

TABLA DE CONTENIDO

RESUMEN	10
ABSTRACT	11
INTRODUCCIÓN	12
CAPÍTULO I	16
CONTEXTO EMPÍRICO.....	16
Caracterización del objeto de estudio	16
Objetivos de la investigación.....	23
Objetivo General.....	23
Objetivos Específicos	23
Justificación	24
CAPÍTULO II	28
CONTEXTO TEÓRICO	28
Antecedentes	28
Internacionales	28
Nacionales.....	31
Locales	33
Marco Teórico	35
La enseñanza del inglés como lengua extranjera.....	35
La gamificación como constructo mediador.....	37
Gamificación vs. aprendizaje basado en juegos (ABJ).....	38
Estructura del sistema gamificado.....	38
Fundamentos didácticos y complementariedad teórica en la enseñanza de lenguas	39
La teoría del filtro afectivo en la adquisición de segundas lenguas y la mediación lúdica	41
Filtro afectivo y gamificación	42
Dimensión ontológica: la reconfiguración del ser en el escenario lúdico	42
La esencia del juego y la transformación del sujeto	43
El sujeto digital y la ruptura generacional	43
De la sociedad disciplinaria al rendimiento lúdico	44
Bases legales.....	45

CAPÍTULO III	47
MARCO METODOLÓGICO	47
Paradigma de la investigación	47
Naturaleza de la investigación	48
Método	49
Informantes clave.....	50
Técnicas de recolección	53
Secuencia operativa y protocolo de trabajo de campo	55
Fase I: inmersión, rapport y consideraciones éticas (semanas 1 y 2)	55
Fase II: observación fenomenológica del game loop (semanas 3 a 8).....	56
Fase III: Interacción dialógica y profundización (Semanas 9 y 10)	56
Fase IV: retirada del campo y comprobación (semanas 11 y 12).....	56
Validez instrumental.....	57
Técnica de análisis de interpretación de la información.....	57
Triangulación de la información	60
Criterios de rigurosidad científica	61
Consideraciones éticas de la investigación	62
CAPÍTULO IV	65
ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS HALLAZGOS.....	65
Fase I: el encuentro, la protocolización y la transcripción hermenéutica	65
Fase II: la reducción fenomenológica y el ejercicio de la epojé	67
Fase III: procesamiento analítico y apoyo tecnológico (CAQDAS)	67
Significados sobre la mediación en la praxis	70
Ontología de la enseñanza y el aprendizaje: el sentido de la clase de inglés gamificada	70
Triangulación e interpretación hermenéutica.....	73
Transición de identidad: de la pasividad del estudiante a la agencia del jugador... 75	
Triangulación e interpretación hermenéutica.....	78
Praxis y vivencia pedagógica.....	81
Dinámica de interacción y experiencia de flujo: involucramiento en las actividades	81
Triangulación e interpretación hermenéutica.....	83
Gestión de tensiones y reglas: rupturas en el currículo tradicional.....	85

Triangulación e interpretación hermenéutica.....	87
Mediación tecnológica	89
Relación técnico-pedagógica: el recurso digital o analógico como puente inmersivo o barrera	89
Triangulación e interpretación hermenéutica.....	91
Afectividad con el recurso: tolerancia a la frustración y vulnerabilidad del círculo mágico	95
Triangulación e interpretación hermenéutica.....	96
Subjetividad y vínculo	99
Resiliencia ante el error: reconfiguración del fracaso (perder vidas vs. reprobar) ..	99
Triangulación e interpretación hermenéutica.....	100
Cohesión y autopercepción: trabajo colaborativo y satisfacción por el progreso comunicativo.....	102
Triangulación e interpretación hermenéutica.....	105
Dimensión ético-política y contextual.....	108
Autonomía y libertad: toma de decisiones del estudiante dentro del ecosistema gamificado	108
Triangulación e interpretación hermenéutica.....	110
Tensiones de la realidad: factores institucionales y brechas del entorno sociocultural.....	113
Triangulación e interpretación hermenéutica.....	115
CAPÍTULO V	119
APROXIMACIÓN TEÓRICA	119
Fundamentación epistémica, filosófica y pedagógica	120
Dimensión fenomenológica-hermenéutica: el "estar-ahí" en el círculo mágico.....	120
Dimensión socioconstructivista: el andamiaje y el artefacto mediador	121
Dimensión crítico-emancipadora: la resistencia frente a la educación bancaria...	121
Presentación del constructo teórico: Teoría de la Gamificación Emancipadora y el Andamiaje Lúdico (TGEAL)	123
Postulados fundamentales de la TGEAL	124
Postulado de la agencia ontológica (transición del sujeto)	124
Postulado de la resiliencia lúdica (despenalización del error)	124
Postulado de la interdependencia hermenéutica (el andamiaje colectivo)	125
Postulado de la equidad cognitiva (la dimensión emancipadora).....	125

Desarrollo analítico de los ejes estructurales de la TGEAL	125
Eje ontológico: la transición hacia el ser lúdico y la reivindicación de la agencia	126
Eje praxeológico: inmersión, estado de flujo y la ecología del ruido productivo	127
Eje tecno-pedagógico: desmitificación tecnológica y artesanía mediacional.....	128
Eje socioafectivo: el escudo lúdico y la red de interdependencia (ZDP)	128
Eje ético-político: gamificación como praxis emancipadora y resistencia institucional.....	129
Integración sistémica del constructo teórico	130
CAPÍTULO VI.....	134
REFLEXIONES FINALES Y RECOMENDACIONES	134
Limitaciones del estudio.....	136
Recomendaciones	138
A los profesores de lenguas extranjeras.....	138
A nivel institucional, para directivos docentes y coordinadores.	139
A nivel macropolítico, para el Ministerio de Educación y Secretarías de Educación	139
A las líneas de investigación futuras.....	140
REFERENCIAS.....	142

LISTA DE CUADROS

Cuadro 1 Matriz de selección de informantes clave	52
Cuadro 2 Matriz de trazabilidad analítica: del dato empírico a la teorización fenomenológica	59
Cuadro 3 Nomenclatura para la identificación de informantes y fuentes empíricas	66
Cuadro 4 Matriz de categorización y codificación hermenéutica	69
Cuadro 5 Síntesis de hallazgos: ontología de la enseñanza y el aprendizaje (subcategoría 1.1)	74
Cuadro 6 Síntesis de hallazgos: transición de identidad y tensiones (subcategoría 1.2)	79
Cuadro 7 Síntesis de hallazgos: dinámica de interacción y experiencia de flujo (subcategoría 2.1)	84
Cuadro 8 Síntesis de hallazgos: gestión de tensiones y reglas (subcategoría 2.2)	88
Cuadro 9 Síntesis de hallazgos: relación técnico-pedagógica (subcategoría 3.1)	94
Cuadro 10 Síntesis de hallazgos: afectividad y tolerancia a la frustración (subcategoría 3.2)	98
Cuadro 11 Síntesis de hallazgos: desinhibición y producción oral (subcategoría 4.1)	102
Cuadro 12 Síntesis de hallazgos: colaboración y andamiaje entre pares (subcategoría 4.2)	107
Cuadro 13 Síntesis de hallazgos: autonomía y libertad (subcategoría 5.1)	112
Cuadro 14 Síntesis de hallazgos: dimensión ético-política y contexto (subcategoría 5.2)	117
Cuadro 15 Matriz epistémica y filosófica de la teoría emergente	122

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 Tendencia del nivel de suficiencia de inglés en Colombia (2017-2025).....	17
Figura 2 Red semántica: reconfiguración ontológica de la enseñanza y el aprendizaje	74
Figura 3 Red semántica: transición de identidad y tensiones de inmersión	79
Figura 4 Red semántica: dinámica de interacción y experiencia de flujo	83
Figura 5 Red semántica: gestión de tensiones y disonancia institucional	87
Figura 6 Red semántica: la tecnología instruccional como puente inmersivo	93
Figura 7 Red semántica: afectividad, frustración y vulnerabilidad del ecosistema	97
Figura 8 Red semántica: desinhibición y superación del filtro afectivo	101
Figura 9 Red semántica: andamiaje entre pares y descentralización del saber.....	106
Figura 10 Red semántica: autonomía y toma de decisiones en el círculo mágico	111
Figura 11 Red semántica: dimensión ético-política y resistencia pedagógica.....	116
Figura 12 Constructo teórico: modelo TGEAL.....	132



**REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO DE MEJORAMIENTO PROFESIONAL DEL MAGISTERIO
EXTENSIÓN ACADÉMICA SAN CRISTÓBAL
DOCTORADO EN EDUCACIÓN**

**LA GAMIFICACIÓN EN LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS COMO LENGUA
EXTRANJERA EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN MEDIA**

Trabajo de grado (Tesis Doctoral) presentado como requisito parcial para optar al
Grado de Doctor en Educación.

Autor: Fabio Peñaloza Flórez

Tutor: Dr. Freddy García

Fecha: abril de 2026

RESUMEN

La enseñanza del inglés en la educación media enfrenta desafíos constantes relacionados con la desmotivación estudiantil y la persistencia de métodos tradicionales que no logran conectar con los intereses de las nuevas generaciones. Por consiguiente, la presente tesis doctoral tuvo como propósito generar un constructo teórico sobre la gamificación en la enseñanza del inglés como lengua extranjera en educación media. El estudio se desarrolló bajo el paradigma interpretativo y un enfoque cualitativo, empleando el método fenomenológico hermenéutico para comprender el mundo de la vida escolar. La recolección de información se realizó a través de entrevistas a profundidad, grupos focales y observación participante, aplicadas a docentes y estudiantes de décimo y undécimo grado en instituciones públicas urbanas y rurales de la provincia de Pamplona. El procesamiento hermenéutico de los datos se llevó a cabo mediante la categorización y codificación de unidades de significado. Los hallazgos develaron que la mediación gamificada reconfigura la ontología del aula, permitiendo la transición del estudiante de un rol pasivo a la identidad activa de jugador. Asimismo, se evidenció que la despenalización del error lúdico reduce significativamente el filtro afectivo, detonando la producción oral y escrita espontánea, mientras que el reto colectivo activa la Zona de Desarrollo Próximo mediante el andamiaje entre pares. Como aporte conclusivo, emergió la Teoría de la Gamificación Emancipadora y el Andamiaje Lúdico (TGEAL), un modelo que demuestra que el ecosistema lúdico trasciende la innovación didáctica para erigirse como una praxis de resistencia ético-política, democratizando el éxito escolar frente a la precariedad institucional.

Descriptor: Gamificación, enseñanza del inglés, educación media, fenomenología, andamiaje lúdico.



**BOLIVARIAN REPUBLIC OF VENEZUELA
LIBERTADOR EXPERIMENTAL PEDAGOGICAL UNIVERSITY
INSTITUTE FOR THE PROFESSIONAL IMPROVEMENT OF TEACHING
SAN CRISTÓBAL ACADEMIC EXTENSION
DOCTORATE IN EDUCATION**

**GAMIFICATION IN TEACHING ENGLISH AS A FOREIGN LANGUAGE TO
SECONDARY EDUCATION STUDENTS**

Doctoral thesis presented as a partial requirement to obtain the degree of Doctor in Education.

Author: Fabio Peñaloza Flórez
Tutor: PhD. Freddy García
Date: April 2026

ABSTRACT

English language teaching in secondary education faces constant challenges related to student demotivation and the persistence of traditional methods that fail to connect with the interests of new generations. Consequently, the purpose of this doctoral thesis was to generate a theoretical construct on gamification in the teaching of English as a foreign language in secondary education. The study was developed under the interpretive paradigm and a qualitative approach, employing the hermeneutic phenomenological method to understand the educational lifeworld. Data collection was carried out through in-depth interviews, focus groups, and participant observation, applied to teachers and tenth and eleventh-grade students in urban and rural public institutions in the Province of Pamplona. The hermeneutic processing of the data was conducted through the categorization and coding of meaning units. The findings revealed that gamified mediation reconfigures the ontology of the classroom, allowing the student's transition from a passive role to the active identity of a player. Likewise, it was evidenced that the depenalization of ludic error significantly reduces the affective filter, triggering spontaneous oral and written production, while the collective challenge activates the Zone of Proximal Development through peer scaffolding. As a conclusive contribution, the Theory of Emancipatory Gamification and Ludic Scaffolding (TGEAL, for its acronym in Spanish) emerged, a model demonstrating that the ludic ecosystem transcends didactic innovation to establish itself as a praxis of ethical-political resistance, democratizing school success in the face of institutional precariousness.

Keywords: Gamification, English language teaching, secondary education, phenomenology, ludic scaffolding.

INTRODUCCIÓN

La presente investigación se adentra en la incidencia de la gamificación dentro del proceso de enseñanza del inglés como lengua extranjera en estudiantes de educación media. Si bien es innegable que la globalización demanda el dominio de una segunda lengua para la competitividad laboral y el acceso a la información, desde una perspectiva doctoral, esta necesidad trasciende lo instrumental. No se trata solo de adquirir una herramienta de comunicación, sino de reconocer cómo el dominio del inglés se ha convertido en un eje constitutivo del perfil humano contemporáneo, facilitando la participación en comunidades globales y la construcción de nuevas identidades profesionales y personales.

En este escenario, surge la necesidad de explorar cómo los docentes pueden integrar la gamificación no solo como un recurso didáctico para mejorar la retención de datos, sino como una mediación pedagógica capaz de transformar la vivencia del aula. La gamificación, entendida como el uso de elementos de diseño de juegos en contextos educativos, ofrece la posibilidad de personalizar el aprendizaje. Sin embargo, esta investigación propone ir más allá: busca comprender cómo el juego permite una reconfiguración ontológica en el estudiante, permitiéndole transitar de un rol pasivo a un sujeto activo, resiliente ante el error y empoderado en su proceso de aprendizaje del inglés.

La relevancia de este estudio no reside únicamente en la efectividad técnica de la estrategia, sino en la capacidad de generar una aproximación teórica sólida que revele los significados que docentes y estudiantes atribuyen a su praxis. Al integrar elementos lúdicos, se pretende no solo motivar, sino transformar el vínculo pedagógico y la relación con el conocimiento, proporcionando orientaciones valiosas para la implementación de prácticas innovadoras que respondan a las realidades subjetivas de los jóvenes de educación media.

Desde la perspectiva del quehacer docente, esta investigación explora la transición del educador hacia un rol de diseñador de entornos lúdicos. La gamificación,

más allá de ser el uso de elementos de juego en contextos académicos, se propone como una estrategia para revitalizar el compromiso y la participación activa. El reto para el docente de inglés en la educación media no es solo enseñar gramática, sino integrar estas dinámicas para que el aprendizaje sea percibido como un desafío motivador y no como una imposición externa, permitiendo una experiencia educativa más enriquecedora y efectiva.

En este sentido, el estudio analiza cómo la gamificación influye positivamente en la enseñanza del inglés al ofrecer rutas de aprendizaje personalizadas que se adaptan a las necesidades y estilos de cada estudiante. Al integrar componentes lúdicos en el aula, no solo se busca dinamizar la clase, sino también sentar las bases para una aproximación teórica que comprenda cómo estos entornos modifican la relación del sujeto con la lengua extranjera. Los hallazgos de esta tesis pretenden orientar a docentes y diseñadores curriculares hacia prácticas que armonicen la innovación didáctica y metodológica con la realidad pedagógica actual, reconociendo que la gamificación opera eficazmente tanto a través de recursos digitales como de mediaciones analógicas.

Para tal efecto, la presente tesis doctoral se despliega a través de una serie de momentos reflexivos y analíticos. El primero de ellos da cuenta del planteamiento de la problemática, el cual se fundamenta en la tensión existente entre el aprendizaje del inglés y la didáctica tradicional frente a la mediación de la gamificación. Este capítulo inicial establece los objetivos generales y específicos que constituyen la brújula del proceso investigativo, orientando la indagación hacia la teorización final que se pretende alcanzar. Asimismo, se presenta la justificación, cimentada en la trascendencia del inglés en el tejido social y humano, cerrando con un análisis preliminar sobre la reconfiguración esperada en la motivación de los estudiantes.

En el segundo capítulo, el lector encontrará un soporte documental riguroso compuesto por investigaciones previas que convergen con el objeto de estudio. Estos antecedentes brindan aportes significativos que permiten situar la gamificación dentro de un contexto académico global. Posteriormente, el marco teórico profundiza en las bases del constructivismo, la enseñanza del inglés y la psicología de la motivación,

estableciendo el fundamento epistémico que sustenta el uso de dinámicas lúdicas como una necesidad pedagógica contemporánea.

Posteriormente, en el tercer capítulo se aborda el marco metodológico que guía el camino hacia el hallazgo. En este apartado se explicita que la investigación se inscribe en un enfoque cualitativo, desarrollado mediante el paradigma interpretativo y el método fenomenológico, ideal para captar la esencia de la vivencia escolar. Se describe aquí el diseño de la investigación, el cual guarda una relación simétrica con los objetivos planteados, detallando además los informantes clave y los instrumentos de recolección de información que garantizan la rigurosidad en la exploración de la gamificación como fenómeno transformador en la educación media.

En el cuarto capítulo se presenta el corazón del proceso interpretativo: el análisis de los hallazgos. En este apartado, la información recolectada a través de las entrevistas, los grupos focales y la observación de aula es procesada mediante la categorización y codificación cualitativa. Aquí se busca trascender la simple descripción de datos para alcanzar una comprensión profunda de las vivencias de docentes y estudiantes, permitiendo que emerjan las esencias fenomenológicas que definen la praxis pedagógica en la educación media.

El quinto capítulo constituye el aporte original de esta investigación: la Aproximación Teórica. En este espacio se amalgaman los hallazgos empíricos con el sustento epistémico para generar un constructo propio sobre la gamificación en la enseñanza del inglés. Más que una lista de estrategias, este capítulo propone una visión renovada que explique la reconfiguración ontológica de los sujetos educativos, ofreciendo una base sólida para la innovación en el campo de la didáctica de lenguas extranjeras.

Finalmente, el sexto capítulo expone las consideraciones finales de la tesis. En él se sintetizan las conclusiones derivadas de los objetivos planteados, reflexionando sobre los alcances, las limitaciones y las nuevas vetas de investigación que se abren a partir de este estudio. Se cierra así el ciclo investigativo con una mirada crítica sobre el impacto potencial de la gamificación en la transformación de la educación bilingüe en el contexto

colombiano, reafirmando la necesidad de evolucionar hacia modelos de enseñanza más significativos y humanos.

CAPÍTULO I

CONTEXTO EMPÍRICO

Caracterización del objeto de estudio

El siglo XXI se ha caracterizado por una aceleración sin precedentes en los procesos de cambio económico, político y cultural a escala global. En este escenario, la adquisición de una lengua extranjera, específicamente el inglés, ha dejado de ser una simple competencia técnica o un valor agregado en el currículum para convertirse en una necesidad vital de comunicación e interacción. El inglés actúa hoy como la lingua franca que permite al sujeto contemporáneo habitar el mundo, acceder a la información y participar en la construcción del conocimiento colectivo. Sin embargo, esta exigencia global genera una tensión en los sistemas educativos locales, que se ven obligados a responder a estándares internacionales muchas veces desconectados de sus realidades territoriales.

Consciente de este desafío, el Estado colombiano, a través del Ministerio de Educación Nacional (MEN), ha estructurado diversas rutas de bilingüismo en las últimas dos décadas. Iniciando con el Programa Nacional de Bilingüismo en 2004, pasando por "Colombia Bilingüe 2014-2018" y proyectándose hacia "Colombia Very Well 2015-2025", el país ha intentado formalizar la enseñanza del inglés como una prioridad nacional. Estas políticas establecían metas ambiciosas: para el año 2025, se esperaba los estudiantes de educación media alcanzaran el nivel pre-intermedio B1, pasando del 6% al 50%, los estudiantes universitarios del 14% B1 y 8% B2 al 30% B1 y 25% B2. Mientras que los docentes de esta área deberían pasar de 48% B2 al 100% C1. (p. 12).

No obstante, la realidad empírica que se vive en las instituciones educativas sugiere que estas proyecciones permanecen en un plano meramente retórico,

evidenciando una desconexión profunda entre el diseño de la política pública y la praxis pedagógica real en el aula. Donde la crisis de la enseñanza del inglés en Colombia no es solo una percepción pedagógica, sino un hecho respaldado por métricas internacionales de desempeño.

Al tomar como referencia el Índice EF English Proficiency (EF EPI), desarrollado por la organización Education First, el cual evalúa la competencia en lengua inglesa a nivel global, se evidencia una trayectoria de estancamiento en el contexto colombiano. En el año 2018, Colombia ocupó el puesto 60 con un puntaje de 48,90 (nivel bajo), tendencia que se acentuó en 2019 al descender a la posición 68 con 48,75 puntos. Para 2020, el país registró uno de sus desempeños más críticos, situándose en la posición 77 con un puntaje de 44,80, lo que desplazó a la nación a la categoría de desempeño "muy bajo". Esta dinámica de precariedad se mantuvo en 2021 y 2022, años en los que el país se ubicó en los puestos 81 y 77 respectivamente, persistiendo en un dominio bajo del idioma, tal como se detalla en la Figura 1.

Figura 1
Tendencia del nivel de suficiencia de inglés en Colombia (2017-2025)



Nota. Datos consolidados de los reportes anuales de Education First (2017-2025).

De acuerdo con los datos presentados en el informe, los resultados más recientes confirman la cronicidad de esta problemática. En el año 2023, el país obtuvo 48,0 puntos, situándose en el puesto 75 de 113 naciones participantes. Aunque en 2024 se registró un leve incremento a 48,5 puntos (puesto 74), el reporte de 2025 revela un nuevo retroceso al retornar a los 48,0 puntos y descender a la posición 76 a nivel mundial. Esta evidencia demuestra que, a pesar de los esfuerzos gubernamentales y las diversas estrategias de bilingüismo implementadas, los avances significativos son prácticamente nulos. El país continúa anclado en un nivel de aptitud bajo, superando en la región únicamente a naciones como México y Ecuador, lo que consolida a Colombia como uno de los países con el desempeño más bajo en Latinoamérica.

Sumado a la baja competencia general de la población, el informe del EF English Proficiency Index (2025) arroja datos preocupantes respecto al desempeño del profesorado en el país. El puntaje promedio obtenido por los docentes colombianos se sitúa en 507 puntos, una cifra que apenas alcanza el rango de aptitud "moderada". Este panorama sugiere que las estrategias de enseñanza tradicionales y los procesos de formación docente actuales no están logrando el impacto necesario para dinamizar el aprendizaje del inglés. Este dato evidencia la urgencia de transitar hacia metodologías disruptivas, como la gamificación, que permitan potenciar tanto la práctica docente como la motivación estudiantil.

Asimismo, es imperativo analizar la marcada brecha territorial que fragmenta el bilingüismo en Colombia. Mientras que los centros urbanos principales como Bogotá y Medellín lideran el escalafón con 51,3 y 50,6 puntos respectivamente, las regiones periféricas y ciudades con poblaciones intermedias con características demográficas similares a las del contexto donde se desarrolla este estudio, exhiben resultados alarmantes. Casos como el de Cúcuta 43,6 puntos o Valledupar 43,5 puntos demuestran que gran parte de la geografía nacional se encuentra en la categoría de desempeño "muy bajo". Esta disparidad geográfica refuerza la premisa de que las políticas de bilingüismo no han logrado una capilaridad efectiva en las instituciones educativas fuera de las capitales principales.

En síntesis, la persistencia de Colombia en la franja de aptitud baja durante la última media década confirma que el sistema educativo requiere un viraje en sus procesos de mediación pedagógica. Por lo que resulta impostergable el diseño y aplicación de estrategias didácticas que logren romper el estancamiento estadístico y respondan a las realidades locales de los estudiantes de educación media, quienes se encuentran en una posición de vulnerabilidad competitiva frente a los estándares internacionales.

Más allá de las cifras, la raíz del problema parece hallarse en la desconexión entre la didáctica aplicada y la realidad subjetiva del estudiante. Como plantea Martínez (2007, p. 12) las dificultades para aprender inglés están íntimamente ligadas a la falta de interés y motivación por parte de los alumnos. El modelo educativo tradicional se enfrenta hoy a una sociedad donde el conocimiento, la tecnología y la lúdica exigen una relación estrecha, lo que ha llevado a las instituciones educativas y a los docentes a buscar nuevas estrategias que logren atraer, incentivar y satisfacer las necesidades de aprendizaje de los estudiantes. Estos jóvenes, en la actualidad, han creado un vínculo estrecho con la tecnología y el juego, los cuales permean todo su entorno y se hacen eje fundamental en su diario vivir; sin embargo, el aula parece resistirse a esta evolución.

En este sentido, es importante mencionar de acuerdo con lo vivido a diario por el docente investigador en las aulas, que los estudiantes de la provincia de Pamplona carecen, en gran parte, de esa motivación, autonomía y buena actitud para asumir la asignatura de inglés, lo cual se evidencia en los resultados obtenidos en pruebas internas y externas que se presentan en el transcurso del año escolar.

A esta falta de motivación se suma lo mencionado por Feeldman (2018), quien manifiesta que los estudiantes no llegan a la escuela en igualdad de condiciones culturales y sociales. Esto representa un desafío ontológico para el docente, quien debe considerar las diversas culturas, creencias y conocimientos previos de sus alumnos para lograr un proceso de enseñanza efectivo. En este punto, la gamificación surge como una alternativa pedagógica que busca integrar elementos de diseño de juegos, que no se limitan a lo digital sino a la estructura de reto y recompensa que el juego ofrece en cualquier formato, en contextos educativos con el fin de llegar a todos de forma efectiva,

y así hacer el aprendizaje más atractivo, motivador y, sobre todo, significativo para el estudiante contemporáneo.

La integración de la gamificación en el ámbito educativo no debe entenderse simplemente como el traslado de mecánicas de juego al salón de clase, sino como una mediación pedagógica compleja que busca reconfigurar la experiencia de aprendizaje. Al respecto, Deterding et al. (2011) definen la gamificación como el uso de elementos de diseño de juegos en contextos que no son de juego, lo que permite entenderla como una estructura que altera la percepción del sujeto frente a la tarea escolar. Esto permitiría atacar directamente la raíz del problema identificado en la educación media colombiana: la desconexión emocional y cognitiva del estudiante con el objeto de su aprendizaje.

En el contexto de la enseñanza del inglés, la gamificación actúa como un catalizador de la motivación intrínseca. Kapp (2012) sostiene que la gamificación utiliza la estética y el pensamiento de juego para involucrar a las personas, motivar la acción, promover el aprendizaje y resolver problemas. Ya que esta, propone un entorno donde el estudiante tiene libertad para tomar decisiones, recibir retroalimentación inmediata y progresar a través de niveles de desafío ajustados a su competencia, se fomenta un compromiso que el método tradicional, basado en la repetición y la memorización, difícilmente logra alcanzar. Como afirma Foncuberta y Herrera (2014), la gamificación en la lengua extranjera permite que la dinámica de la clase pase de ser una exposición de contenidos a una experiencia de inmersión, en donde el estudiante asume el rol de protagonista de su propia narrativa de aprendizaje.

Es por ello que, para comprender la magnitud del problema, es imperativo situar la investigación en la realidad socioeducativa de la provincia de Pamplona. En donde los estudiantes de grado décimo y undécimo se encuentran en una etapa de transición vital en la que la tecnología y la lúdica no son solo accesorios, sino elementos constitutivos de su identidad. Prensky (2001) acuñó el término nativos digitales para describir a esta generación que procesa la información de manera fundamentalmente diferente a sus predecesores. Sin embargo, en esta región existe una tensión evidente entre las exigencias globales de programas como Colombia Very Well y las condiciones materiales de los jóvenes.

Muchos de estos estudiantes provienen de entornos donde el inglés es percibido como un saber lejano. Díaz-Barriga (2006) argumenta que el aprendizaje significativo solo ocurre cuando el contenido se vincula con la realidad del aprendiz. En Pamplona, el docente investigador ha observado una actitud de resistencia que se refleja en las pruebas externas. Esto debido a que el estudiante no llega al aula en igualdad de condiciones y las brechas sociales y culturales determinan la disposición hacia el aprendizaje, lo que obliga al docente a buscar estrategias que, como la gamificación, logren subsanar la falta de sentido que el estudiante le otorga al inglés dentro de su proyecto de vida.

Ahora bien, ante el fracaso de los proyectos de bilingüismo, la responsabilidad recae en una revisión de la praxis docente. Werbach y Hunter (2012) señalan que la gamificación no es solo añadir puntos, sino diseñar sistemas que generen compromiso. El docente de hoy debe evolucionar de ser un transmisor de gramática a un arquitecto de experiencias. Esta reconfiguración exige reconocer que el juego posee una estructura capaz de desmitificar el error. En la enseñanza de lenguas, el miedo al ridículo o a la equivocación es la mayor barrera comunicativa; la gamificación, al permitir el reintento sin una sanción punitiva inmediata como la calificación tradicional, fomenta la seguridad del estudiante.

Esto, como lo menciona Krashen (1982) quien postula que la hipótesis del Filtro Afectivo, sugiriendo que variables como la ansiedad, la falta de autoconfianza y la baja motivación actúan como una barrera mental que impide que el input lingüístico sea procesado adecuadamente. En educación media, se observa que los estudiantes de 10° y 11° enfrentan una presión social y académica que eleva este filtro, generando un bloqueo ante la producción oral y escrita.

Es aquí donde la gamificación, desde esta perspectiva, funciona como un reductor del filtro afectivo. Al transformar el aula en un entorno lúdico, el foco de atención del estudiante se desplaza de la evaluación punitiva hacia el objetivo del juego. Como afirma Csikszentmihalyi (1990) en su teoría del Flujo, cuando un sujeto se encuentra inmerso en una actividad desafiante pero alcanzable, pierde la autoconciencia del miedo al error, alcanzando un estado de concentración profunda. Ya que al integrar mecánicas de juego

permite que el joven de educación media experimente con el idioma en un espacio seguro, donde el error es un paso necesario para subir de nivel y no una sentencia sobre su capacidad intelectual.

Sin embargo, el problema se agrava al analizar la falta de correspondencia entre el capital cultural de los estudiantes y el currículo oficial. Bourdieu (1987) sostiene que el éxito escolar depende en gran medida del capital cultural heredado; en contextos regionales, la exposición al inglés fuera del aula es mínima. Esto genera una sensación de ajenez hacia el idioma. El programa Colombia Very Well exige resultados estandarizados, pero ignora las particularidades de los diferentes contextos del país.

Lo que evidencia que los métodos convencionales no logran subsanar esta brecha. Por el contrario, la gamificación permite situar el aprendizaje. Al utilizar elementos narrativos y simbólicos cercanos a la cultura digital de los jóvenes, se logra que el inglés deje de ser un objeto extraño para convertirse en una herramienta de poder dentro del juego. Como señala Gee (2003), los buenos videojuegos son máquinas de aprendizaje potentes porque sitúan el significado en un contexto de acción y metas claras, algo que el libro de texto tradicional rara vez consigue.

Finalmente, el problema central no es solo técnico o didáctico, sino ontológico. El sistema educativo actual sigue tratando al estudiante como un recipiente pasivo de información gramatical. Sin embargo, el joven de educación media hoy se define como un prosumidor de contenidos, es decir, un ser que busca agencia y reconocimiento. La persistencia en métodos arcaicos genera una crisis de identidad en el aula: el estudiante no se encuentra a sí mismo en la clase de inglés.

Es aquí donde la investigación se vuelve urgente. No se trata simplemente de aplicar una aplicación móvil o un sistema de puntos; se trata de generar una aproximación teórica que explique cómo la gamificación puede reconfigurar el ser del estudiante, transformando su apatía en autonomía y su resistencia en compromiso. Si no se aborda esta transformación desde una base científica y fenomenológica, los resultados de Colombia en los índices internacionales seguirán en la categoría de muy bajo, perpetuando la exclusión de nuestros jóvenes de las oportunidades que ofrece la sociedad globalizada.

De acuerdo con la problemática mencionada, a la luz de la presente investigación y en concordancia con el paradigma interpretativo, surgen los siguientes interrogantes que se convertirán en los ejes fundamentales para el cumplimiento de los propósitos del estudio: ¿Qué significados y sentidos subyacen en la praxis pedagógica de los docentes al integrar la gamificación como mediación en la enseñanza del inglés en la educación media? ¿Cómo describen y significan los estudiantes de los grados décimo y undécimo su vivencia y su relación con el idioma a partir de la implementación de estrategias gamificadas en el aula? ¿Cuáles son las tensiones, desafíos y mediaciones que emergen en la cotidianidad del aula de inglés en la provincia de Pamplona tras la incorporación de dinámicas lúdicas en entornos no lúdicos? ¿De qué manera la experiencia de la gamificación contribuye a la reconfiguración de la subjetividad del estudiante y a su resiliencia frente al error en el aprendizaje de una lengua extranjera? ¿Qué elementos epistémicos, pedagógicos y metodológicos deben converger para la generación de un constructo teórico que fundamente la gamificación como una herramienta de transformación de la praxis en la enseñanza del inglés?

Objetivos de la investigación

Objetivo General

Generar un constructo teórico sobre la gamificación en la enseñanza del inglés como lengua extranjera en educación media, a partir de la interpretación fenomenológica de las experiencias vividas por docentes y estudiantes, para comprender los significados, estrategias, tensiones y transformaciones que emergen en la praxis pedagógica.

Objetivos Específicos

Develar los significados y concepciones que los docentes de inglés atribuyen al uso de la gamificación como estrategia de enseñanza en el contexto de la educación media.

Describir las experiencias vividas por los estudiantes de educación media frente a la implementación de estrategias gamificadas y su sentido en los procesos de motivación y aprendizaje del inglés.

Caracterizar las acciones, recursos y tensiones que emergen durante la aplicación de la gamificación en la cotidianidad del aula de inglés.

Teorizar sobre la gamificación como mediación pedagógica, configurando un constructo que explique la reconfiguración ontológica de la práctica pedagógica en la enseñanza del inglés.

Justificación

La presente investigación se fundamenta en la necesidad imperativa de transformar los procesos de enseñanza y aprendizaje del inglés en la educación media, trascendiendo los modelos instrumentales para abrazar una visión más humana, significativa y mediada por la gamificación. Esta propuesta se considera de alta utilidad desde lo percibido en la praxis cotidiana, donde el aprendizaje del idioma suele representar un obstáculo crítico para los estudiantes, debido en gran medida a la persistencia de sistemas tradicionales que ignoran las nuevas tendencias y las expectativas de los aprendices del siglo XXI.

Desde el plano de su aporte al conocimiento, este estudio se justifica al pretender la generación de un constructo teórico que explique la gamificación no como una herramienta aislada o un simple recurso de entretenimiento, sino como una mediación pedagógica integral. Toda vez que la gamificación, como lo expresa Zichermann (2011), consiste en el uso de mecánicas, elementos y técnicas de diseño de juegos en contextos ajenos a estos para involucrar a los usuarios y resolver problemas complejos.

Mientras que la literatura actual en el contexto colombiano ha sido prolífica en estudios descriptivos sobre el rendimiento académico. Existe un vacío en la comprensión de cómo los elementos del juego reconfiguran la estructura del conocimiento en el

aprendizaje de una lengua extranjera. Es por ello que el aporte teórico reside en la construcción de nuevas categorías que vinculen la lúdica con la cognición en estudiantes de educación media. Se busca establecer una base epistémica donde la gamificación sea vista como un sistema que favorece el surgimiento de aprendizajes significativos, de cara a obtener mejores dinámicas e interacciones dentro del aula. Este estudio proporcionará un marco referencial sólido para comprender cómo la estructura del juego permite que el estudiante desarrolle autonomía y pensamiento crítico, adquiriendo conocimientos que le permitan resolver problemas reales en el idioma extranjero, lo que los convierten en pilares de una nueva didáctica del inglés que responde a las realidades del siglo XXI.

En el plano ontológico, la presente investigación cobra una relevancia capital al centrarse en el estudiante de educación media, concebido no como un ente estático; sino un ser en constante proceso de cambio, influenciado por la cultura social, digital y su búsqueda de identidad. Por lo que esta tesis justifica su existencia al proponer una reconfiguración de la práctica pedagógica que permite al individuo transitar de un rol pasivo a uno activo y protagónico.

Al respecto, Werbach y Hunter (2012) señalan que esta estrategia orienta el cambio de comportamiento, promoviendo que los participantes aprendan más mientras disfrutan de la actividad. De este modo, la gamificación humaniza el aula y transforma radicalmente la percepción del error: el fallo deja de ser un estigma punitivo en la identidad académica del estudiante para convertirse en una mecánica natural y necesaria para su evolución y aprendizaje voluntario.

Desde el plano epistemológico, esta tesis se justifica al proponer una ruptura con la visión positivista que ha dominado la enseñanza de lenguas extranjeras en Colombia, donde el éxito se mide únicamente a través de puntajes estandarizados. Esta investigación se posiciona en el paradigma interpretativo, asumiendo que la realidad educativa es una construcción social compleja que solo puede ser comprendida a través de los significados que le otorgan sus protagonistas. Por lo que, se busca validar la subjetividad como una fuente legítima de conocimiento científico en el campo de la gamificación; al explorar cómo el docente y el estudiante significan su praxis, y como se

genera un saber situado que reconoce las tensiones y mediaciones propias del aula. Evitando de esta manera buscar leyes universales sobre el juego, sino comprender la verdad fenomenológica de la gamificación en la educación media, aportando una visión que equilibra la técnica pedagógica con la experiencia humana.

En lo que concierne a la dimensión metodológica, el uso del método fenomenológico permite ir a las cosas mismas, es decir, a la esencia de la vivencia escolar. Frente a los estudios tradicionales que aplican encuestas de satisfacción, esta propuesta doctoral emplea técnicas de profundidad como la entrevista fenomenológica, los grupos focales y la observación de aula como instrumentos, que garantizan una triangulación cualitativa que dota de rigor y validez a los hallazgos, permitiendo confrontar diversos planteamientos teóricos con la realidad empírica a través de los instrumentos aplicados.

Esto se traduce en el diseño de un sistema de recolección de información que captura no solo lo que se hace al interior de las aulas, sino lo que se siente y se transforma durante el acto de jugar y aprender. Este enfoque proporciona un modelo procedimental para otros investigadores que deseen explorar innovaciones educativas desde una perspectiva cualitativa, demostrando que la rigurosidad científica no está reñida con la sensibilidad hacia los relatos de los actores educativos, sino que también logra la captura fidedigna de las tensiones y transformaciones que emergen durante la aplicación de la gamificación en la cotidianidad del aula de clase.

Bajo este rigor, el proyecto doctoral se inscribe y se justifica plenamente en la línea de Investigación Pedagógica. Toda vez que fortalece sustancialmente esta unidad al consolidar un constructo teórico innovador que responde a las demandas del bilingüismo colombiano, al mismo tiempo que propone una evolución en las estrategias didácticas para la educación media, aportando evidencias empíricas y reflexiones teóricas que nutren el debate académico sobre cómo mejorar la competencia lingüística en contextos educativos propios de la región.

Desde el plano axiológico, la investigación pretende promover una escala de valores que dignifica el proceso de aprendizaje, contraponiéndose a la lógica punitiva tradicional donde el error es castigado con la calificación, generando frustración y baja

autoestima. Y en donde la gamificación, por el contrario, introduce un balance entre estructura y libertad, fomentando valores fundamentales como la resiliencia, la honestidad, la colaboración y la autonomía. Se devela así una ética pedagógica que reconoce el derecho del estudiante a un aprendizaje gozoso, donde el esfuerzo se valora a través de la superación de desafíos y el apoyo mutuo, y no solo por la acumulación pasiva de datos gramaticales.

Finalmente, en el ámbito social, la tesis responde a una necesidad más que evidente en el ámbito regional y nacional colombiano. Donde la brecha en el dominio del inglés es un factor de exclusión social que limita las oportunidades de los jóvenes colombianos en el mercado global. Por lo que, al fortalecer el proceso de aprendizaje a través de didácticas innovadoras, esta investigación contribuye a la equidad educativa, brindando a los docentes herramientas que permiten a los estudiantes de instituciones públicas alcanzar niveles de competencia lingüística más competitivos.

Institucionalmente, el proyecto se convierte en un referente para la transformación del currículo de inglés en la educación media. Debido a que pretende proporcionar a los directivos y docentes una base sólida para repensar la organización del aula y el uso de los recursos tecnológicos y humanos. Donde no solo se busque alinear el aprendizaje del inglés como lengua extranjera con las políticas de bilingüismo del Ministerio de Educación Nacional, si no brindarle una mirada crítica y situada al proceso de enseñanza-aprendizaje, permitiendo de esta manera que el presente estudio sirva como puente entre las exigencias normativas y la realidad humana de las instituciones educativas rurales y urbanas de la región.

CAPÍTULO II

CONTEXTO TEÓRICO

Antecedentes

Con el fin de realizar un diálogo dialéctico entre la presente intención investigativa y el acervo de conocimientos contruidos recientemente por la comunidad científica. A continuación, se presenta una selección crítica de investigaciones de nivel doctoral y de alto impacto, enfocadas en la educación media y las mediaciones lúdicas. Las cuales representan el andamiaje empírico y teórico que permite situar el fenómeno de la gamificación y la enseñanza del inglés dentro de un entramado global, nacional y local.

Internacionales

En el escenario internacional, resulta de gran pertinencia la investigación doctoral desarrollada por Velasco (2022), orientada a evaluar las Estrategias de gamificación para el desarrollo de competencias de evaluación formativa en docentes de inglés: Un estudio de caso comparativo. Este estudio tuvo como objetivo principal investigar en qué medida mejoran las competencias evaluativas y de retroalimentación de un grupo de docentes de inglés cuando se sustituyen los métodos tradicionales (considerados monótonos y extenuantes) por una metodología basada en estrategias de gamificación. Metodológicamente, se abordó como un estudio de caso, permitiendo observar de cerca cómo la alteración de la didáctica impacta directamente en la manera en que el docente percibe el avance de sus alumnos frente al aprendizaje de una lengua extranjera.

Los hallazgos de este estudio revelaron que la evaluación formativa, cuando es mediada por elementos, dinámicas y mecánicas de juego, deja de ser un proceso

punitivo para convertirse en una experiencia participativa. Se demostró que la gamificación facilita enormemente la retroalimentación, permitiendo al estudiante conocer sus logros y aspectos a mejorar de una manera significativa y motivadora, sin el bloqueo emocional que suele generar la calificación sumativa. Asimismo, evidenció que capacitar a los docentes de inglés en estas herramientas lúdicas rompe con la resistencia inicial y transforma el clima del aula, incentivando un desarrollo de aprendizajes mucho más profundo y orgánico.

La pertinencia de esta investigación para el presente estudio doctoral radica en su valioso aporte pedagógico y evaluativo. Al centrarse en docentes de inglés, brinda un sustento teórico directo para argumentar que la gamificación trasciende la instrucción básica, transformando un momento crítico y generador de tensiones en los estudiantes de educación media: la evaluación. Este antecedente constituye una base fundamental para analizar, posteriormente, cómo los docentes de la provincia de Pamplona pueden utilizar las mecánicas del juego (como puntos, niveles o insignias) a modo de retroalimentación constante, logrando así una reducción significativa de la ansiedad del estudiante frente al error.

Así mismo, se cita la investigación desarrollada por Manzano León (2021), titulada Gamificación educativa y su influencia en la motivación y rendimiento académico del alumnado de educación secundaria. Esta tesis doctoral, presentada en la Universidad de Almería (España), tuvo como objetivo general analizar cómo la implementación de entornos gamificados altera los niveles de compromiso y las dinámicas de aprendizaje en adolescentes. Metodológicamente, el estudio se abordó desde un diseño mixto, utilizando la observación estructurada y entrevistas en profundidad para capturar las percepciones de los estudiantes frente a la sustitución de metodologías tradicionales por narrativas lúdicas en el aula.

Entre los hallazgos más significativos, el autor concluyó que la gamificación trasciende el mero entretenimiento, consolidándose como un detonante directo de la motivación intrínseca. La investigación demostró que los estudiantes de educación secundaria experimentaron una reducción notable en sus niveles de ansiedad académica y una mayor disposición para enfrentar retos cognitivos complejos. Asimismo, se

evidenció que las mecánicas de recompensa y retroalimentación inmediata, propias de los juegos, fomentaron un clima de aula más cohesionado, donde el aprendizaje cooperativo desplazó a la competitividad hostil.

La pertinencia de este antecedente para la presente investigación radica en su valioso aporte teórico y ontológico respecto a la población adolescente. Al confirmar que la gamificación reduce la ansiedad académica, este estudio sirve como punto de anclaje para contrastar cómo el "filtro afectivo" de los estudiantes de décimo y undécimo grado en la provincia de Pamplona se ve modificado al aprender inglés. Además, proporciona un marco referencial para interpretar las categorías emergentes sobre la reconfiguración del sujeto frente al error, demostrando que, en la educación media, el juego es una vía probada para recuperar la voluntad de aprendizaje.

En el contexto latinoamericano, resulta fundamental el aporte de Céspedes Amparo (2022), con su tesis doctoral La gamificación aplicada al aprendizaje del idioma inglés, una mirada desde plataformas digitales, desarrollada en la Universidad Internacional de Humboldt y aplicada en el contexto de la educación secundaria en República Dominicana. El propósito del estudio fue comprender el uso de la gamificación en el aula y su relación con el aprendizaje del idioma inglés, partiendo de la propia motivación de los estudiantes del segundo ciclo de secundaria. El autor utilizó una matriz epistémica multimetódica, combinando técnicas netnográficas y cuestionarios aplicados a una muestra representativa de profesores de inglés y estudiantes de instituciones públicas.

Los resultados de este estudio evidenciaron que el uso de la gamificación en la clase de inglés incide directamente en las dimensiones emocional, actitudinal y afectiva del estudiante. Céspedes Amparo (2022) comprobó que la lúdica favorece no solo la adquisición de vocabulario y fluidez, sino que impacta de forma directa en aspectos sociales como el trabajo colaborativo y la consolidación de valores. Sin embargo, también develó una tensión importante: aunque los docentes reconocen los beneficios de esta metodología, muchos presentan resistencia o dificultades para implementarla de manera continua debido al arraigo de prácticas tradicionales.

El aporte de esta tesis doctoral a la presente investigación es de carácter epistémico y metodológico. Al desarrollarse en un contexto latinoamericano de educación pública, sus realidades guardan profunda similitud con las instituciones de la provincia de Pamplona. El estudio de Céspedes brinda una base teórica sólida para sustentar el objetivo específico relacionado con la "vivencia de los estudiantes" y las "tensiones que emergen en el aula". Asimismo, permitirá establecer un diálogo reflexivo, en el capítulo de análisis, sobre cómo los docentes enfrentan el reto de gamificar ante resistencias culturales y tradicionales similares a las documentadas en la región del Caribe.

Nacionales

En el ámbito nacional, un referente metodológico y teórico de altísima relevancia es la reciente tesis doctoral de Chamorro (2026), titulada *La experiencia vivida de la gamificación en la práctica pedagógica: una comprensión fenomenológica del pensamiento crítico en la educación básica primaria*. Presentada ante la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL), esta investigación tuvo como propósito generar aproximaciones teóricas sobre la experiencia de la gamificación y su sentido formativo en estudiantes del municipio de Ciénaga de Oro, Córdoba, Colombia. En total coherencia con la presente intención investigativa, el estudio de Chamorro se posicionó en el paradigma interpretativo y el enfoque cualitativo, utilizando específicamente el método de la fenomenología hermenéutica interpretativa-reflexiva de Max van Manen. La recolección de información se realizó mediante anécdotas pedagógicas, relatos de experiencia y observación participante en tres instituciones educativas.

Los hallazgos de este estudio develaron la existencia de profundas tensiones entre las prácticas pedagógicas tradicionales y la implementación de experiencias gamificadas. La autora concluyó que la gamificación no es un proceso técnico automatizado, sino una mediación en constante construcción que requiere de la creatividad, el compromiso y la sensibilidad del docente. Asimismo, demostró que la lúdica posee un inmenso potencial formativo para estimular el pensamiento crítico, siempre y cuando sea abordada desde una mirada situada, reflexiva y humanizada que respete las realidades del contexto escolar colombiano.

La pertinencia de esta tesis doctoral para la presente investigación es absoluta desde las dimensiones metodológica y ontológica. Por un lado, al emplear la fenomenología hermenéutica y el paradigma interpretativo bajo el sello de la UPEL, valida y fundamenta la ruta metodológica adoptada para acercarse a la "experiencia vivida". Por otro lado, los hallazgos de Chamorro sobre las "tensiones entre prácticas tradicionales y gamificadas" otorgan una base de contrastación directa: permitirán analizar, en el capítulo de resultados, si los docentes de inglés de las instituciones de Pamplona enfrentan esas mismas resistencias paradigmáticas al intentar sustituir el modelo tradicional de enseñanza por dinámicas lúdicas con los estudiantes de décimo y undécimo grado.

Así mismo, un referente fundamental por su proximidad institucional y temática es la tesis doctoral de Blanco (2023), titulada Constructo teórico en función de la didáctica del inglés en el nivel de educación básica primaria colombiana: Fundamento base para una pedagogía de las lenguas extranjeras. Presentada en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL), esta investigación tuvo como objetivo general generar un andamiaje teórico que explicara y transformara la enseñanza del inglés en el contexto público colombiano. Metodológicamente, el estudio se sustentó en el paradigma interpretativo bajo un enfoque cualitativo y fenomenológico, empleando entrevistas a profundidad y grupos de discusión para develar los significados que los docentes otorgan a sus propias prácticas en el aula.

Los hallazgos de Blanco (2023) pusieron en evidencia que la didáctica del inglés en Colombia adolece de una desconexión profunda entre las normativas estatales como el programa Colombia Bilingüe y la realidad sociocultural de los estudiantes. El autor concluyó que para lograr un aprendizaje real, es imperativo abandonar el enfoque gramatical tradicional y transitar hacia pedagogías activas que reconozcan al estudiante como un sujeto emocional y social. Asimismo, demostró que cuando el docente reflexiona sobre su praxis y adapta la enseñanza a la cotidianidad del aprendiz, se reduce significativamente la resistencia hacia el idioma extranjero.

El aporte de esta investigación al presente estudio doctoral es invaluable desde la dimensión gnoseológica y metodológica. Al ser un estudio gestado en la UPEL y aplicado

en Colombia, valida la pertinencia de utilizar el método fenomenológico para generar un "constructo teórico" en la enseñanza de lenguas. Además, sus conclusiones sobre la desconexión curricular sirven como base y punto de anclaje para argumentar, en la fase de análisis, por qué la gamificación se perfila como la mediación pedagógica exacta que requiere la provincia de Pamplona para reconectar la emoción del estudiante de educación media con las exigencias del idioma inglés.

Locales

A nivel local, por su innegable proximidad geográfica, cultural e institucional, destaca de manera preeminente la tesis doctoral de Guarín (2021), titulada Didáctica del proceso de enseñanza y aprendizaje del inglés como lengua extranjera en un contexto global. Desarrollada en la ciudad de Pamplona y presentada ante la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL) - Instituto Pedagógico Rural "Gervasio Rubio", esta investigación tuvo como propósito analizar y transformar el papel del inglés en un mundo globalizado, pasando de concebirlo como una simple herramienta instrumental a un proceso transformador. El estudio exploró cómo las metodologías y directrices actuales impactan la formación integral de ciudadanos críticos frente a los desafíos del siglo XXI en el contexto fronterizo.

Entre sus resultados más destacados, Guarín (2021) concluyó que el aprendizaje del inglés debe trascender el ámbito meramente técnico (repetir gramática) para convertirse en una vía que promueva la conciencia cultural, el pensamiento crítico y la participación activa del estudiante. La autora develó que muchas de las problemáticas en el aula radican en la falta de dinamismo y en el arraigo a directivas tradicionales que ignoran las nuevas metodologías y necesidades de los jóvenes. En consecuencia, demostró que es urgente una reconfiguración de la didáctica que reconozca al estudiante no como un receptor pasivo, sino como un sujeto diverso, dinámico y global.

El aporte fundamental de esta tesis a la presente investigación es su profundo anclaje territorial y ontológico. Al haber sido desarrollada y aplicada directamente en el contexto de Pamplona, otorga una validación empírica innegable a la problemática

planteada, demostrando que es una realidad sentida en la localidad. Asimismo, el postulado de la autora sobre la transición de un "aprendizaje instrumental" a uno "transformador" se alinea de manera precisa con el propósito central de este estudio: lograr una reconfiguración ontológica en los estudiantes de décimo y undécimo grado. Por lo tanto, este antecedente se erige como un pilar teórico directo para fundamentar la gamificación como la mediación didáctica propicia en las instituciones pamplonesas.

A nivel regional, destaca el artículo de investigación derivado de estudio de campo desarrollado por Tarazona (2025) y publicado por la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL), el cual se titula La gamificación como herramienta para el desarrollo de la comprensión lectora en los estudiantes de décimo grado de la IER San José de Castro. Esta investigación se llevó a cabo en el municipio de Arboledas, departamento de Norte de Santander, un contexto con características demográficas y de ruralidad muy similares a la provincia de Pamplona. El objetivo del investigador fue evaluar el impacto de las herramientas gamificadas en el fortalecimiento de las habilidades de lenguaje en jóvenes de educación media. Metodológicamente, se desarrolló bajo un enfoque mixto de diseño explicativo secuencial, trabajando con una muestra de estudiantes de décimo grado para observar sus transformaciones cognitivas e inferenciales a través de la lúdica.

Los hallazgos de este estudio regional demostraron que la inclusión de la gamificación en aulas de la educación media nortesantandereana logra un impacto altamente positivo en la motivación de los estudiantes frente a la lectura y el análisis del lenguaje. Tarazona concluyó que el uso de estas herramientas tecnológicas y lúdicas permite democratizar el conocimiento en los sectores rurales, logrando que los estudiantes de décimo grado superen la apatía tradicional hacia la comprensión de textos y se involucren activamente en su propio proceso formativo, elevando así sus niveles de comprensión literal, inferencial y crítica.

El aporte de este antecedente a la presente tesis doctoral es de vital importancia por su anclaje territorial. En primer lugar, al haberse aplicado en estudiantes de décimo grado en un municipio de Norte de Santander, provee evidencia empírica directa de que los jóvenes de la región son receptivos y se transforman positivamente mediante la

gamificación. En segundo lugar, al centrarse en habilidades de comprensión del lenguaje, ofrece una base argumentativa sólida para el marco de análisis: permitirá contrastar si la motivación y la superación de la apatía que Tarazona observó en Arboledas frente a la lengua materna ocurre de la misma manera en los estudiantes de la provincia de Pamplona frente a una lengua extranjera como el inglés.

Marco Teórico

La fundamentación teórica de la presente investigación se erige como el andamiaje epistémico y conceptual que permite interpretar, desde una óptica fenomenológica, la realidad observada en las aulas de educación media. En donde los constructos teóricos no se presentan como definiciones estáticas, sino como redes de significados que entran en diálogo directo con las vivencias de los actores educativos. Para abordar la complejidad del fenómeno, el tejido teórico se ha estructurado en dimensiones concéntricas, iniciando con la comprensión profunda de la mediación tecnológica y lúdica en el entorno formativo.

La enseñanza del inglés como lengua extranjera

El análisis de las mediaciones pedagógicas en la educación media carecería de sustento si no se aborda primero la evolución epistemológica de la didáctica del inglés (EFL). Históricamente, la enseñanza de lenguas extranjeras en los contextos escolares latinoamericanos ha estado dominada por enfoques estructuralistas, destacándose preeminentemente el Método de Gramática-Traducción (Grammar-Translation Method) y posteriormente, el Método Audiolingüístico.

De acuerdo con Richards y Rodgers (2001), estos enfoques tradicionales conciben el idioma como un sistema rígido e inflexible de reglas morfosintácticas que deben ser memorizadas y decodificadas. Bajo este paradigma, el docente asume un rol directivo y el estudiante es relegado a una posición de receptor pasivo. El éxito

académico se mide casi exclusivamente por la capacidad del alumno para traducir textos literales, conjugar verbos aislados y aprobar exámenes escritos de selección múltiple, ignorando por completo la producción oral espontánea y la interacción genuina.

En el contexto específico de las instituciones educativas colombianas, la persistencia de estas prácticas tradicionales constituye una de las principales causas de la fractura motivacional en los estudiantes. Al reducir el idioma inglés a una asignatura meramente instrumental, descontextualizada de la realidad de los jóvenes y centrada en la penalización del error gramatical, se anula su propósito ontológico fundamental: la comunicación humana y el intercambio cultural.

De este modo y frente a la crisis de los métodos estructuralistas, la didáctica contemporánea exige un tránsito definitivo hacia el Enfoque Comunicativo (Communicative Language Teaching - CLT). Este giro epistemológico encuentra su raíz en los postulados sociolingüísticos de Hymes (1972), quien acuñó el término de competencia comunicativa, como una respuesta directa y crítica a la noción puramente lingüística de Noam Chomsky. Para Hymes, el objetivo de aprender un idioma no radica en el dominio cognitivo de su gramática ideal, sino en la capacidad pragmática de utilizar dicho idioma de manera fluida y apropiada en contextos sociales reales, sabiendo qué decir, a quién y en qué circunstancias.

Este constructo fue posteriormente ampliado por Canale y Swain (1980), quienes estructuraron la competencia comunicativa en cuatro subdimensiones interdependientes: la competencia gramatical (dominio del código lingüístico), la sociolingüística (adecuación al contexto sociocultural), la discursiva (cohesión y coherencia en la expresión) y la estratégica (capacidad para compensar las fallas en la comunicación). Bajo esta perspectiva integral, el aula de inglés debe dejar de ser un espacio de repetición coral o de traducción silenciosa, para convertirse en un ecosistema de interacción viva, donde la negociación del significado prima sobre la perfección de la forma.

Sin embargo y a pesar de la solidez teórica del enfoque comunicativo y de ser el modelo exigido por las políticas educativas en Colombia, su implementación en la educación media enfrenta severas tensiones. Promover la comunicación real en un aula

donde los estudiantes comparten la misma lengua materna resulta artificial. Los jóvenes de jóvenes de educación media carecen de una necesidad vital para comunicarse en inglés con sus propios compañeros, lo que genera resistencia, silencio o el uso exclusivo de la lengua materna durante las actividades grupales.

Es aquí donde se hace imperativa la inserción de nuevas mediaciones didácticas. Como advierte Richards (2006), para que el aprendizaje comunicativo verdaderamente ocurra, los estudiantes necesitan verse inmersos en actividades que generen un vacío de información y que exijan la resolución colaborativa de problemas. Por lo que, el idioma debe convertirse en una herramienta necesaria para lograr un fin.

Ante el desafío de materializar el enfoque comunicativo en la educación media, la gamificación emerge no como un sustituto de la didáctica, sino como su vehículo catalizador por excelencia. Las mecánicas de juego proveen exactamente lo que el aula tradicional carece: un contexto, un propósito y una urgencia. Un reto gamificado como descifrar un enigma colaborativo, coordinar roles dentro de un equipo o superar misiones narrativas obliga a los estudiantes a utilizar el idioma inglés como una herramienta viva de negociación. En este escenario lúdico, la interacción comunicativa deja de ser un simulacro forzado por el docente para convertirse en una estrategia voluntaria e indispensable del jugador para alcanzar la meta.

La gamificación como constructo mediador

En el discurso educativo contemporáneo, el término gamificación ha sido frecuentemente reducido a la simple inserción de juegos en el aula, despojándolo de su verdadera profundidad pedagógica. Para los propósitos de este estudio, resulta ineludible partir de la conceptualización canónica propuesta por Deterding, Dixon, Khaled y Nacke (2011), quienes definen la gamificación como el uso de elementos de diseño de juegos en contextos que no son de juego. Desde una perspectiva ontológica, esto implica que la gamificación no busca transformar el aula de inglés en un juego en sí mismo, sino reconfigurar la manera en que el sujeto percibe y se relaciona con sus responsabilidades académicas.

En concordancia, Kapp (2012) amplía este constructo al definirla como la utilización de mecánicas, estética y pensamiento de juego para involucrar a las personas, motivar la acción, promover el aprendizaje y resolver problemas. Bajo esta óptica, la gamificación se erige como una mediación pedagógica que altera la atmósfera del aula. Es imperativo precisar que su efectividad no reside en el soporte tecnológico el hardware o el software, sino en la arquitectura de sus mecánicas y dinámicas, las cuales pueden ser implementadas exitosamente mediante recursos físicos, tableros de aula o dinámicas de rol analógicas. Que favorecen que el estudiante transite de un estado de obligatoriedad punitiva hacia un estado de participación voluntaria, característica esencial de cualquier entorno lúdico.

Gamificación vs. aprendizaje basado en juegos (ABJ)

En este punto es fundamental establecer un deslinde conceptual entre la gamificación y otras vertientes lúdicas, específicamente el Aprendizaje Basado en Juegos (ABJ). Mientras que el ABJ implica la utilización de un juego concreto: físico o digital, como vehículo para enseñar un contenido específico, con un inicio y un fin determinados dentro de ese microcosmos lúdico; la gamificación, por el contrario, extrae la esencia, las reglas y los sistemas de recompensa de los juegos y los superpone sobre el proceso de aprendizaje real. En la enseñanza de una lengua extranjera, el estudiante no juega a aprender inglés, sino que el proceso mismo de adquirir vocabulario, estructurar oraciones y superar evaluaciones se enmarca dentro de una narrativa lúdica continua que dota de sentido el esfuerzo cognitivo.

Estructura del sistema gamificado

La materialización de la gamificación en la praxis pedagógica exige una arquitectura rigurosa. De acuerdo con el marco teórico de Werbach y Hunter (2012), un sistema gamificado exitoso se estructura en tres niveles jerárquicos e interdependientes:

El nivel macro concerniente a las Dinámicas, las cuales constituyen la gramática implícita del sistema, los aspectos globales que el docente investigador debe considerar

para dar sentido a la experiencia. Incluyen las restricciones o limitaciones que fuerzan el pensamiento estratégico, las emociones, tales como la curiosidad, la competitividad sana, la alegría del descubrimiento. La narrativa como el hilo conductor que da propósito a la tarea. La progresión, es decir el crecimiento del estudiante a lo largo del tiempo. Las dinámicas responden a las necesidades humanas más profundas de autonomía y competencia.

El nivel meso, hace referencia a las Mecánicas, que son los procesos básicos que impulsan el avance de la acción y generan el compromiso del sujeto (engagement). Entre ellas destacan los retos (objetivos a cumplir), la cooperación y competición (formas de interacción social), el azar, la retroalimentación inmediata (feedback) y la adquisición de recursos. En el aula de inglés, las mecánicas permiten que el estudiante ensaye la lengua extranjera repetidas veces sin el peso del fracaso definitivo, fundamentando la resiliencia ante el error.

Los Componentes que son el nivel micro. Son las formas más específicas y visibles mediante las cuales se materializan las mecánicas y dinámicas. Comprenden elementos tangibles o digitales como los avatares, la acumulación de puntos, las insignias, badges, stickers, insignias de cartón, los tableros de clasificación, los niveles las monedas de aula y los bienes virtuales. Es a través de estos componentes que el estudiante visualiza su propia evolución cognitiva y lingüística.

Fundamentos didácticos y complementariedad teórica en la enseñanza de lenguas

El abordaje de una lengua extranjera en la educación media no puede concebirse desde la linealidad de la transmisión pasiva, sino que exige el análisis de teorías sustantivas que expliquen cómo el sujeto aprehende y transforma su realidad lingüística. En este sentido, la primera teoría sustantiva que fundamenta esta dimensión es el Constructivismo Sociocultural de Lev Vygotsky (1978). Desde este paradigma, el aprendizaje es un fenómeno intrínsecamente social e histórico, donde el lenguaje no es solo el objeto de estudio, sino el principal instrumento de mediación de la conciencia.

Vygotsky postula la existencia de la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), entendida como la distancia entre el nivel de desarrollo real del individuo, es decir lo que puede resolver de manera independiente; y su nivel de desarrollo potencial como aquello que puede lograr bajo la guía de un maestro o en colaboración con pares más capacitados.

En el contexto de la educación media, la praxis pedagógica tradicional suele dejar al estudiante aislado frente al reto del idioma. Sin embargo, al introducir la gamificación, esta opera como un andamiaje (scaffolding) continuo. Las dinámicas de cooperación, los roles dentro de un equipo y la resolución conjunta de retos gamificados estructuran la interacción social en el aula, dinamizando la ZDP. Es de esta manera que el juego provee un ecosistema donde la comunicación en inglés deja de ser un ejercicio artificial de gramática para convertirse en una necesidad comunicativa real para alcanzar una meta colectiva.

La segunda teoría sustantiva de este entramado es la del Aprendizaje Significativo de David Ausubel (1983). Quien establece una dicotomía crítica entre el aprendizaje memorístico (repetición mecánica de información sin conexión) y el aprendizaje significativo. Para que este último ocurra, el nuevo contenido debe anclarse o relacionarse de manera sustantiva y no arbitraria con la estructura cognitiva preexistente del sujeto es decir sus saberes previos, sus intereses y sus realidades. En la enseñanza tradicional del inglés, el vocabulario suele presentarse en listas descontextualizadas que el estudiante olvida tras la evaluación. La gamificación, en cambio, provee los puentes cognitivos o anclajes experienciales necesarios. Al sumergir al adolescente en narrativas lúdicas, el idioma adquiere un significado práctico, que permite que el estudiante no memorice un verbo para aprobar, sino que lo interiorice porque es la llave para avanzar al siguiente nivel en la misión del juego.

La articulación de ambas teorías sustantivas consolida una complementariedad teórica robusta. El aprendizaje del inglés adquiere verdadera profundidad cuando la interacción social mediada por el juego genera las experiencias emocionales y prácticas que sirven como anclaje en la estructura cognitiva del adolescente. Lo que hace que la gamificación se erija como el espacio didáctico donde lo sociocultural converge con lo

cognitivo, transformando el aula en un escenario en el que el idioma extranjero se construye colectivamente y se asimila de forma duradera.

La teoría del filtro afectivo en la adquisición de segundas lenguas y la mediación lúdica

Para comprender en profundidad las barreras ontológicas y emocionales que emergen en el aula de inglés, resulta ineludible el análisis sustantivo de la Teoría de la Adquisición de Segundas Lenguas de Stephen Krashen (1982), prestando especial atención a su hipótesis del filtro afectivo. Esta teoría sostiene que la adquisición del lenguaje no depende exclusivamente de la capacidad cognitiva del individuo ni de la cantidad de input o información lingüística que reciba, sino que está profundamente condicionada por variables psicológicas y emocionales.

Krashen identifica una tríada de factores que regulan este filtro: la motivación, la autoconfianza y la ansiedad. Cuando un estudiante adolescente, típicamente vulnerable a la presión de sus pares y al miedo al escrutinio público, experimenta altos niveles de ansiedad académica o una baja percepción de autoeficacia, su filtro afectivo se eleva. Este fenómeno actúa como un bloqueo mental o una barrera invisible que impide que la información lingüística procesada en el aula ingrese a la zona de adquisición del lenguaje en el cerebro. En términos prácticos, un estudiante con el filtro afectivo elevado no aprenderá, por más competente que sea el docente o por más recursos tradicionales se empleen, ya que su estado emocional de alerta desvía su energía cognitiva hacia la defensa personal, el miedo al error y no hacia la asimilación del saber.

Es en la deconstrucción de esta barrera donde radica el poder de la estrategia gamificada. La evaluación tradicional del inglés, sustentada en la penalización del error mediante una calificación sumativa, es un disparador directo de la ansiedad y eleva drásticamente el filtro afectivo.

Filtro afectivo y gamificación

Es por esto que al triangular la teoría de Krashen con la conceptualización de la gamificación, emerge una clara complementariedad. La mediación gamificada manipula directamente las variables del filtro afectivo, a través de la elevación de la motivación, toda vez que al introducir un propósito épico o una narrativa, el aprendizaje deja de ser una imposición externa y se convierte en un reto voluntario.

Igualmente, al fortalecer la autoconfianza, a través de la mecánica de retroalimentación inmediata o feedback constante, el estudiante reconoce sus pequeños logros a través de insignias o puntos, antes de enfrentarse a un examen final, construyendo una percepción de autoeficacia progresiva. Esto, disminuye la ansiedad frente al error: La dinámica fundamental de cualquier juego es la posibilidad del reintento o el concepto de vidas. Si el estudiante falla en un reto en inglés, el entorno lúdico despoja al error de su carga punitiva y humillante, resignificándolo como un paso lógico hacia el dominio del nivel.

Lo que demuestra que la gamificación no es un simple añadido cosmético para hacer la clase más entretenida, sino un dispositivo pedagógico diseñado para mantener el filtro afectivo en niveles óptimos, garantizando que el input lingüístico sea efectivamente procesado e integrado por el sujeto de aprendizaje.

Dimensión ontológica: la reconfiguración del ser en el escenario lúdico

El análisis del fenómeno educativo desde el paradigma interpretativo exige posicionar la mirada en la esencia misma del ser; es decir, en la naturaleza del sujeto que habita, siente y experimenta la cotidianidad escolar. En el contexto de la educación media, el adolescente no es un recipiente de información, sino un sujeto en constante construcción identitaria. Para comprender cómo la gamificación impacta esta dimensión, es imperativo establecer un diálogo entre diversas teorías sustantivas que permitan una complementariedad teórica robusta.

La esencia del juego y la transformación del sujeto

Para abordar ontológicamente el juego, es ineludible acudir a la génesis del concepto en la obra de Johan Huizinga (1938). Quien sostiene que el juego es anterior a la cultura y que el Homo Ludens define su humanidad a través de la actividad lúdica. Un concepto fundamental de Huizinga es el círculo mágico. Que es un espacio-tiempo delimitado donde las leyes del mundo ordinario se suspenden para dar paso a nuevas reglas aceptadas voluntariamente. Cuando el aula de inglés se gamifica, se instaura este círculo mágico. En él, el estudiante deja de ser el sujeto pasivo temeroso de la gramática para convertirse en un actor con agencia, cuya realidad ontológica es redefinida por las metas lúdicas.

Esta idea se profundiza con la perspectiva fenomenológica de Hans-Georg Gadamer (1960). Para quien, el juego no es algo que el sujeto hace, sino algo que sucede y que posee una esencia propia que absorbe al jugador. Gadamer propone que, en el juego, no es el sujeto quien juega, sino que el juego mismo juega al jugador. Esta distinción es vital, debido a que la gamificación logra que la lengua extranjera deje de ser un objeto externo de estudio y se convierta en la mediación necesaria para habitar el juego. Bajo esta óptica, el estudiante se pierde en la dinámica lúdica, logrando un estado de flujo donde el aprendizaje del inglés ocurre de manera orgánica, ya que el ser está totalmente volcado hacia la resolución del reto y no hacia el temor al escrutinio académico.

El sujeto digital y la ruptura generacional

La reconfiguración ontológica también debe responder a quién es el sujeto que aprende hoy. Marc Prensky (2001) introdujo el constructo de Nativos Digitales, para describir a una generación cuya estructura cognitiva y relacional ha sido moldeada por la interactividad, la inmediatez y el entorno lúdico de la tecnología. Ontológicamente, el adolescente de educación media en las instituciones educativas posee una subjetividad configurada por el lenguaje de los videojuegos y las redes sociales.

Existe, por tanto, una disonancia de ser, cuando este nativo digital es forzado a habitar un aula analógica y estática. La gamificación, según el pensamiento de Prensky,

no es un simple recurso didáctico, sino la respuesta a una exigencia existencial del estudiante contemporáneo. Al gamificar la enseñanza del inglés, se está validando la identidad digital del joven, permitiendo que su ser en el mundo digital o físico entre en sintonía con la praxis pedagógica, eliminando la alienación que produce el modelo educativo tradicional.

De la sociedad disciplinaria al rendimiento lúdico

Finalmente, es necesario analizar el entorno sociológico y de poder que rodea al sujeto. El filósofo Byung-Chul Han (2012) describe la transición de la sociedad disciplinaria, basada en el deber y la prohibición. A la sociedad del rendimiento, basada en el poder-hacer y la motivación. La escuela tradicional ha operado históricamente como un espacio disciplinario, donde la nota es un mecanismo punitivo que genera sujetos agotados y frustrados.

La propuesta de una praxis gamificada en inglés se alinea con la superación de este modelo disciplinario. Al sustituir la lógica del "tienes que aprender para no reprobarte" por la lógica del "puedes lograrlo para superar el nivel", se transforma la carga ontológica del proceso. Han sugiere que el exceso de positividad en la sociedad del rendimiento puede agotar al sujeto, pero la gamificación, al introducir el componente lúdico, actúa como un compensador emocional. El juego permite que el esfuerzo se perciba como un logro gratificante y no como una imposición externa, logrando que el estudiante de educación media reconfigure su relación con el saber: de una carga obligatoria a una conquista personal y colectiva.

Esto remarca la idea de que la gamificación en el aula de inglés produce la reconfiguración de la praxis pedagógica. Debido a que, al jugar, el estudiante no solo aprende un idioma; el estudiante se transforma, recupera su autonomía y sana su relación con el error, permitiendo una educación más humana y tangible con las realidades del siglo XXI.

Bases legales

El andamiaje normativo de la presente investigación se fundamenta en las directrices jurídicas y políticas del Estado colombiano, las cuales legitiman y promueven la transformación de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Desde la perspectiva de este estudio, el marco legal no se concibe como un conjunto de mandatos restrictivos, sino como el horizonte institucional que justifica la urgencia de integrar mediaciones innovadoras, como la gamificación, en la educación media.

En la cúspide de la pirámide normativa, la Constitución Política de Colombia (1991) establece en su artículo 67 que la educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social, buscando el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica y a los demás bienes y valores de la cultura. Este mandato constitucional legitima la necesidad de ofrecer una educación de calidad que no se estanque en metodologías obsoletas, sino que evolucione al ritmo de la sociedad del conocimiento.

En consonancia, la Ley 115 de 1994 (Ley General de Educación) fundamenta de manera directa el objeto de este estudio. En su Artículo 30, referido a los objetivos específicos de la educación media académica, la ley exige "la comprensión y capacidad de expresarse en una lengua extranjera". Asimismo, el Artículo 21 (numeral m) insta la adquisición de elementos de conversación y de lectura al menos en una lengua extranjera. La pertinencia de esta ley para la presente investigación radica en que, si bien el Estado obliga la enseñanza del inglés, deja abierta la autonomía institucional (Artículo 77) para que los docentes estructuren didácticas pertinentes. Es precisamente en esta autonomía donde la estrategia gamificada encuentra su respaldo legal para irrumpir y reconfigurar la praxis tradicional en las instituciones de Pamplona.

A nivel de lineamientos ministeriales, la investigación se ampara en el Programa Nacional de Bilingüismo (PNB) y los Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: inglés (MEN, 2006). Estos documentos de política pública establecen que

los estudiantes de grado décimo y undécimo deben alcanzar un nivel de usuario independiente (B1 según el Marco Común Europeo de Referencia).

Sin embargo, el Ministerio de Educación Nacional reconoce que alcanzar esta meta requiere de ambientes de aprendizaje que reduzcan la ansiedad y fomenten la comunicación auténtica. Es aquí donde el constructo teórico de esta tesis se articula con la norma: la gamificación responde a las exigencias de los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) de inglés, proporcionando el ecosistema interactivo e inmersivo que el MEN demanda para que los estudiantes de la educación media desarrollen competencias comunicativas reales, superando el enfoque meramente gramatical.

Finalmente, el uso de la gamificación como mediación tecnopedagógica encuentra su soporte jurídico en la Ley 1341 de 2009 (Ley de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones), modificada por la Ley 1978 de 2019. Esta normativa promueve el acceso y uso de las TIC para mejorar la calidad de vida y la educación de los colombianos.

Adicionalmente, el documento Conpes 3988 de 2020. Tecnologías para Aprender, impulsa la innovación en las prácticas educativas mediante el uso de tecnologías, buscando cerrar la brecha digital y fomentar las competencias del siglo XXI. Para la presente tesis doctoral, esta normativa resulta fundamental, pues legitima la acción de los docentes de la provincia de Pamplona que utilizan plataformas, mecánicas de juego y herramientas interactivas, demostrando que la gamificación no es una desviación del currículo, sino el cumplimiento del mandato estatal de modernizar la escuela y formar ciudadanos con pensamiento crítico y habilidades digitales.

CAPÍTULO III

MARCO METODOLÓGICO

Paradigma de la investigación

El presente estudio se cimenta ontológica y epistemológicamente en el paradigma interpretativo. Desde esta perspectiva, se asume que la realidad no es un ente objetivo, tangible y fragmentable que deba ser medido de forma imparcial, sino una construcción social múltiple y holística, forjada a través de los significados que los sujetos les otorgan a sus vivencias. En sintonía con esta postura, resulta pertinente el planteamiento de Ricoy (2006), quien sostiene que la naturaleza del paradigma interpretativo busca profundizar de manera exhaustiva en la comprensión de la investigación, para lo cual exige el desarrollo de diseños abiertos, emergentes, globalizados y estrictamente contextualizados.

En el marco de esta tesis doctoral, el proceso de enseñanza y aprendizaje del idioma inglés mediado por la gamificación no se concibe como un fenómeno mecánico de estímulo-respuesta cuantificable. Por el contrario, se comprende como una red de relaciones humanas complejas, permeadas por creencias, tensiones afectivas, motivaciones y valores propios del entorno educativo. El paradigma interpretativo provee el anclaje filosófico necesario para adentrarse en la cultura escolar de las instituciones educativas de la provincia de Pamplona, permitiendo develar cómo los docentes y los jóvenes de educación media reconfiguran su identidad y su praxis al interactuar dentro de un ecosistema lúdico.

Por lo tanto, la adopción de este paradigma es un imperativo epistemológico para la presente investigación. Ya que no persigue la generalización estadística ni la manipulación aislada de variables, sino la comprensión profunda de las subjetividades

de los actores implicados. Facilitando de esta manera la generación de un constructo teórico que emerge desde la práctica misma, reconociendo que el conocimiento genuino sobre el impacto de la gamificación reside en la interpretación detallada de quienes experimentan y transforman su cotidianidad en el aula de clases.

Naturaleza de la investigación

En estricta coherencia con el paradigma interpretativo, el presente estudio se despliega bajo el enfoque cualitativo. Según Denzin y Lincoln (2012), la investigación cualitativa es una actividad situada que ubica al observador en el mundo del sujeto, empleando una serie de prácticas interpretativas que hacen visible esa realidad para transformarla.

En este orden de ideas, se rescata el postulado de Blasco y Pérez (2007), quienes afirman que este enfoque se centra en examinar la realidad en su entorno natural, interpretando los fenómenos de acuerdo con los significados que las propias personas involucradas les otorgan. Para los propósitos de esta investigación, el "entorno natural" es la cotidianidad del aula de clases en la provincia de Pamplona, un ecosistema atravesado por tensiones, ansiedades y motivaciones frente al aprendizaje del idioma inglés.

La elección de este enfoque resulta ineludible, ya que las variables críticas de este estudio como lo son el filtro afectivo, la reconfiguración ontológica del estudiante y la transición de un modelo punitivo a uno lúdico, no son fenómenos cuantificables. La eficacia de la gamificación en este contexto no se medirá mediante el incremento estadístico en pruebas estandarizadas, sino a través de la captación profunda de las subjetividades.

El enfoque cualitativo permite, por tanto, darle voz al adolescente de educación media y al docente, explorando sus percepciones, miedos y descubrimientos al interactuar con mecánicas de juego. De este modo, la investigación no busca imponer cambios sociales de manera directiva o experimental, sino comprender la complejidad

de las relaciones pedagógicas para generar un constructo teórico que explique cómo el juego transforma la experiencia de aprender una lengua extranjera.

Método

El andamiaje operativo y filosófico que orienta la presente investigación se fundamenta en el método fenomenológico. En su acepción más amplia, y tal como lo define Mélich (1994), este método se concibe como el estudio profundo de los significados vividos y existenciales, cuyo propósito central es comprender el sentido inmerso en la cotidianidad del ser humano. Sin embargo, para los fines epistemológicos de este estudio, no basta con una fenomenología puramente descriptiva de corte husserliano. El abordaje de las realidades educativas exige adoptar la vertiente de la Fenomenología Hermenéutica, la cual no solo describe la experiencia, sino que busca interpretar su significado pedagógico y ontológico.

En este orden de ideas, el estudio se alinea con los postulados de Max van Manen (2003), quien establece que la investigación fenomenológica en educación es el estudio reflexivo del "mundo de la vida" (Lebenswelt); es decir, el mundo tal como lo experimentamos de forma prerréflexiva, antes de conceptualizarlo teóricamente. Apoyando esta visión, Fuster (2019) argumenta que el método fenomenológico permite adentrarse en la conciencia de los sujetos para capturar la esencia misma de cómo perciben su realidad y los significados que le atribuyen a través de sus vivencias. Para la presente tesis, ese mundo de la vida es el aula de clases de inglés en las instituciones educativas, un espacio donde el aprendizaje del idioma está cargado de tensiones, ansiedades y expectativas.

El rigor de este método radica en su capacidad para develar lo que Rodríguez, Gil y García (1996) denominan las invariantes estructurales de una experiencia específica. Al aplicar la fenomenología al fenómeno de la gamificación, el propósito de la investigación trasciende la simple evaluación de si una dinámica de juego funciona o no. Lo que se busca es identificar aquellos elementos esenciales que permanecen

invariables en la vivencia del estudiante y del docente. ¿Qué significa, en la conciencia del adolescente, equivocarse al pronunciar una palabra en un examen punitivo frente a equivocarse al intentar superar un nivel en un entorno gamificado? ¿Cómo experimenta el docente la pérdida del control absoluto del aula al ceder protagonismo a las mecánicas del juego?

Por consiguiente, la pertinencia del método fenomenológico-hermenéutico para esta investigación es absoluta. Es el único camino epistémico que permite suspender los prejuicios y las teorías previas para darle voz genuina a los actores. Con lo que se facilita la exploración detallada de cómo docentes y estudiantes de educación media experimentan la transición de una didáctica instrumental, basada en la repetición y la traducción, hacia un ecosistema mediado por la lúdica. A través del análisis de sus relatos, anécdotas y percepciones, la fenomenología proporcionará el sustrato vital y experiencial necesario para, en etapas posteriores, derivar un constructo teórico que explique la reconfiguración de la praxis pedagógica en la enseñanza del inglés como lengua extranjera.

Informantes clave

La presente investigación se desarrolla en el tejido sociocultural y educativo de la provincia de Pamplona. Fiel a los postulados del paradigma interpretativo, el escenario no es concebido como un simple espacio físico o un contenedor de variables, sino como el Lebenswelt o mundo de la vida donde confluyen las realidades, tensiones y significados de los actores educativos.

Es así que, para garantizar una inmersión profunda y capturar la diversidad ontológica de la región, el estudio se circunscribe a tres (3) instituciones educativas de carácter público. De las cuales, dos de estas instituciones se ubican en el sector urbano y una en el sector rural. Esta configuración topológica resulta de vital importancia para la investigación fenomenológica, puesto que permite contrastar si la reconfiguración del ser, la disminución del filtro afectivo y la recepción de las dinámicas gamificadas varían en

función de las mediaciones tecnológicas y culturales propias de los entornos urbanos frente a las realidades del campo pamplonés.

En el marco de la investigación cualitativa, no se persigue la representatividad estadística mediante fórmulas probabilísticas; el propósito es alcanzar la saturación teórica y la riqueza discursiva. Por tal motivo, la selección de los sujetos de estudio se realiza a través de un muestreo intencional o propositivo (Patton, 2015), seleccionando a aquellos actores que poseen un conocimiento directo y una vivencia genuina del fenómeno investigado. Los informantes clave se dividen en dos estamentos fundamentales.

El primer estamento, contará con la participación de tres (3) docentes de inglés, uno por cada institución educativa seleccionada. El criterio de inclusión fundamental para estos profesionales radica en que ya posean experiencia activa en la implementación de mediaciones gamificadas en sus clases de educación media. Al contar con una trayectoria previa integrando las dinámicas de juego en su didáctica, estos docentes poseen la experiencia vivida y el sustrato existencial necesario para la reflexión fenomenológica. Esto permitirá explorar a profundidad cómo han deconstruido su rol tradicional, cómo perciben la evolución del estudiante y qué tensiones institucionales han enfrentado en su cotidianidad pedagógica.

El segundo estamento explorará la vivencia de los adolescentes. Por lo cual, Se estructurarán tres (3) grupos focales, uno en cada institución educativa. De acuerdo con Morgan (1997), en la investigación fenomenológica, un grupo focal óptimo debe estar conformado por entre seis (6) y ocho (8) participantes para garantizar un clima de intimidad dialógica que permita emerger las subjetividades. Por ende, se seleccionarán intencionalmente entre 18 y 24 estudiantes en total. Se elegirá a jóvenes matriculados en los grados décimo y undécimo que hayan participado activamente en las sesiones de inglés gamificadas. Se buscará intencionalmente estudiantes con perfiles diversos, es decir, aquellos que presentan alta apatía frente al inglés y aquellos con mayor fluidez, garantizando que posean voluntad comunicativa y cuenten con el respectivo consentimiento informado de sus acudientes.

Cuadro 1

Matriz de selección de informantes clave

Informante	Cantidad	Distribución institucional	Criterios de selección
Docentes	3	- 2 de instituciones urbanas - 1 de institución rural	- Docentes en ejercicio en la educación media. - Experiencia activa y comprobable en la aplicación de gamificación en el aula. - Apertura a la reflexión crítica sobre su praxis.
Estudiantes 10° y 11°	18 – 24	3 grupos Focales. 6 a 8 estudiantes por cada institución.	- Haber participado de la experiencia gamificada. - Diversidad de perfiles (desde la apatía hasta la fluidez). - Voluntad comunicativa y consentimiento informado.

En concordancia con los postulados del enfoque cualitativo y el método fenomenológico, la suficiencia de los informantes no obedece a fórmulas probabilísticas ni a la búsqueda de representatividad estadística. Para determinar el punto de culminación del trabajo de campo empírico, la investigación se rigió por el criterio de saturación teórica de Glaser y Strauss (1967). Operativamente, este estado se considerará alcanzado en el momento en que la inmersión en el escenario, la transcripción continua de las entrevistas, el desarrollo de los grupos focales y las anotaciones del diario de campo dejan de aportar nuevas propiedades, dimensiones o relaciones emergentes respecto al fenómeno estudiado.

Durante el proceso de recolección, el análisis iterativo y la codificación simultánea en el software Atlas.ti funcionó como el mecanismo regulador de esta saturación. Toda vez que cuando las redes semánticas comienzan a estabilizarse y los relatos tanto de docentes como de los estudiantes presentan una redundancia discursiva en torno a las categorías centrales, el investigador ha de dar por concluida la recolección de datos, asumiendo que se ha capturado la esencia y las invariantes estructurales de la experiencia vivida.

Técnicas de recolección

Para acceder a las invariantes estructurales del fenómeno y alcanzar la saturación teórica, la recolección de información exige una inmersión directa del investigador en el escenario natural. En coherencia con el método fenomenológico, se emplearon tres técnicas cualitativas. Una entrevista semiestructurada de corte fenomenológico, Un grupo focal y una observación de campo, las cuales dialogaron y se complementaron entre sí.

Para el abordaje cualitativo del estamento docente, se empleó la entrevista fenomenológica a profundidad. Según Kvale (2011), la entrevista cualitativa busca entender el mundo desde la perspectiva del sujeto, desentrañando el significado de sus experiencias previas a las explicaciones científicas. En sintonía con esto, Van Manen (2003) sostiene que, en la fenomenología, la entrevista no sirve para obtener respuestas cerradas, sino para recopilar material narrativo que sirva como recurso para comprender una vivencia humana. En el contexto de esta investigación, este instrumento se aplicó a los tres docentes de inglés para explorar la reconfiguración ontológica de su rol pedagógico. No se trata de un cuestionario rígido, sino de un diálogo abierto que permite develar cómo experimentan íntimamente la transición de ser transmisores de reglas gramaticales a diseñadores de experiencias gamificadas, así como las tensiones institucionales que emergen en su cotidianidad.

Por su parte, para la recolección de las vivencias del estamento estudiantil, se implementa la técnica del grupo focal. De acuerdo con Krueger (1991), el grupo focal es una conversación cuidadosamente diseñada para obtener información sobre un área definida de interés, en un ambiente permisivo y no directivo. Esta técnica es metodológicamente ideal para abordar adolescentes, puesto que, como señala Kitzinger (1995), la interacción grupal capitaliza la comunicación entre los participantes, estimulando el debate, aflorando recuerdos compartidos y reduciendo significativamente la asimetría de poder que existe frente al investigador adulto. En estos espacios dialógicos no se evaluó el rendimiento académico de los estudiantes en la lengua extranjera, sino que se indagó sobre su sentir existencial. Se buscó comprender qué experimentan cuando se equivocan en un reto lúdico frente a la penalización del error en un examen tradicional, y de qué manera la gamificación ha transformado su motivación y su postura frente al aprendizaje del inglés.

Finalmente, más allá de utilizar rúbricas estandarizadas de evaluación o listas de cotejo conductuales, el investigador empleó la observación de campo para captar el lenguaje no verbal, el clima del aula y la corporalidad de los sujetos. Según Taylor y Bogdan (1987), la observación participante permite al investigador aprehender las experiencias de las personas en su estado natural, captando los significados implícitos que no siempre se verbalizan. Para esta investigación, la observación se realizó a lo largo de todo el ecosistema y ciclo gamificado o game loop. Es imperativo señalar que la observación de este ecosistema pone especial atención en la interacción de los actores educativos con diversas tecnologías instruccionales, asumiendo este término en su sentido pedagógico más amplio, el cual abarca tanto mediaciones digitales, es decir plataformas o aplicaciones móviles, como recursos analógicos y físicos como lo son los juegos de cartas, tableros, dinámicas de rol o misiones impresas diseñadas para el aprendizaje del inglés. El registro del ciclo abarca desde la fase de instrucción o briefing, que es el momento en el que el docente, sin romper la narrativa lúdica, provee el andamiaje gramatical y comunicativo como herramientas para superar el reto, hasta la fase de ejecución activa y resolución de las misiones empleando dichos recursos instruccionales.

Esta inmersión resulta ineludible para registrar en tiempo real cómo opera el filtro afectivo. Es por ello que, se documenta meticulosamente el tránsito emocional del estudiante a medida que avanza en el juego, las expresiones de cooperación, la superación de la frustración, la tolerancia al error y el reintento voluntario. Todos estos insumos son registrados detalladamente en el diario de campo, permitiendo capturar la esencia de la reconfiguración del sujeto frente al aprendizaje de la lengua extranjera.

Secuencia operativa y protocolo de trabajo de campo

Para garantizar el rigor metodológico y la congruencia con la fenomenología hermenéutica, la recolección de la información no se concibe como un acto de extracción mecánica de datos, sino como una inmersión progresiva en el Lebenswelt o mundo de la vida de los actores educativos. Con el propósito de mitigar sesgos y superar el simple efecto novedad, que suele acompañar la introducción de la gamificación en las aulas, se estructuró un protocolo de trabajo de campo proyectado para un periodo de doce (12) semanas académicas. Esta amplitud temporal resulta pertinente en el contexto de la educación pública, permitiendo absorber las dinámicas propias del calendario escolar y garantizando una observación estabilizada de la praxis pedagógica. La secuencia operativa se desarrolló en las siguientes cuatro fases interdependientes.

Fase I: inmersión, rapport y consideraciones éticas (semanas 1 y 2)

El protocolo inició con el ingreso del investigador a las instituciones educativas de la provincia de Pamplona para el reconocimiento del escenario natural. En esta etapa se privilegió la socialización del proyecto con el cuerpo directivo y docente, la gestión logística de los espacios y la recolección exhaustiva de los consentimientos informados. Asimismo, el investigador realizó una inserción gradual en el clima del aula para establecer un nivel óptimo de empatía y confianza con los adolescentes, buscando desensibilizarlos ante su presencia y mitigar cualquier reactividad que pudiera alterar la naturalidad del ecosistema lúdico.

Fase II: observación fenomenológica del game loop (semanas 3 a 8)

Durante un bloque de seis semanas, se ejecutó el acompañamiento participante en las clases de inglés mediadas por dinámicas gamificadas. El protocolo de observación exige el registro minucioso en el diario de campo, abarcando el ciclo completo o game loop. Desde la fase de instrucción o briefing, hasta la resolución de las misiones. La extensión temporal de esta fase es metodológicamente deliberada; permite trascender el entusiasmo inicial de los estudiantes para observar la asimilación real de la mediación tecnológica y física. El foco estuvo puesto en captar el tránsito emocional genuino, el lenguaje no verbal, el manejo de la frustración y la tolerancia al error a medida que el juego se integra a la cotidianidad pedagógica.

Fase III: Interacción dialógica y profundización (Semanas 9 y 10)

Habiendo consolidado la observación del fenómeno, se procedió a la aplicación de los instrumentos dialógicos. Primero, se ejecutaron las entrevistas fenomenológicas a profundidad con los tres (3) docentes informantes clave. Inmediatamente después, se desarrollaron los tres (3) grupos focales con los adolescentes de educación media. El protocolo dicta que esta fase se realice en la etapa madura del trabajo de campo para que las preguntas y el diálogo heurístico puedan anclarse en anécdotas, tensiones y eventos concretos observados por el investigador en la Fase II, asegurando que la reflexión hermenéutica parta de la experiencia auténticamente vivida y no de abstracciones teóricas.

Fase IV: retirada del campo y comprobación (semanas 11 y 12)

La última etapa del protocolo consistió en la salida sistemática del escenario escolar y el inicio de la reducción fenomenológica o epojé. Durante este periodo, se realizó la transcripción primaria de los audios obtenidos. Para dar cumplimiento a los criterios cualitativos de credibilidad y autenticidad, el investigador retornó a los

informantes clave (estamento docente) mediante la técnica de comprobación, compartiendo los hallazgos preliminares para que estos validaran, aclararan o profundizaran si la interpretación inicial reflejaba fidedignamente su praxis y su vivencia con la gamificación.

Validez instrumental

En el contexto del paradigma interpretativo y del método fenomenológico, la validez instrumental se concibe desde la capacidad, el rigor y la pertinencia de las herramientas para capturar genuinamente la experiencia vivida. Por consiguiente, para asegurar la credibilidad de los instrumentos diseñados para esta investigación, se adoptaron medidas de validación cualitativa.

Donde la estructuración de los instrumentos partió de una revisión teórica exhaustiva, alineada con los objetivos de la investigación y las dimensiones de la praxis gamificada. Posteriormente, para garantizar su pertinencia, se empleó la técnica de validez de contenido mediante el juicio de expertos (Escobar y Cuervo, 2008). Los guiones y matrices fueron sometidos a la evaluación crítica de doctores especialistas en metodologías cualitativas. Estos evaluadores analizaron la claridad del lenguaje, la coherencia hermenéutica de las preguntas orientadoras y la ausencia de sesgos directivos, asegurando que los instrumentos inviten a los docentes y estudiantes al diálogo abierto y no induzcan respuestas predeterminadas.

Técnica de análisis de interpretación de la información

En coherencia con el paradigma interpretativo y el enfoque cualitativo, el análisis de la información en esta investigación se concibe como un ejercicio profundamente reflexivo y hermenéutico. El propósito central es desentrañar el significado de la experiencia vivida por los actores educativos, transitando desde la inmediatez de los

datos empíricos hacia la abstracción del constructo teórico. Para lograr este cometido, el procedimiento analítico se estructura en tres fases iterativas.

El análisis inicia con la transcripción literal de los audios obtenidos en las entrevistas a profundidad y los grupos focales, así como la digitalización de los diarios de campo. Una vez sistematizada la información, se aplica el principio de la epojé o reducción fenomenológica propuesto por Husserl (1992), el cual exige que el investigador suspenda temporalmente sus prejuicios, teorías preconcebidas y juicios de valor para enfrentarse a los textos con una mirada prístina. Siguiendo los postulados de Van Manen (2003), se realiza una inmersión profunda en los textos mediante lecturas holísticas y detalladas, buscando familiarizarse íntimamente con las narrativas y captar la esencia global de lo que los docentes y estudiantes intentan comunicar sobre su cotidianidad gamificada.

Posterior a la reducción, se procede al aislamiento de las declaraciones temáticas. En la fenomenología hermenéutica, un tema no es una simple etiqueta, sino la forma de capturar el fenómeno que se intenta comprender. El proceso de categorización opera en dos vías complementarias de la siguiente manera.

La categorización deductiva, en la cual se toman como punto de partida las unidades de análisis predeterminadas, es decir la identidad de jugador, mediación tecnológica, resiliencia ante el fracaso, etc. establecidas en los instrumentos. Y la categorización inductiva o emergente. Dada la naturaleza abierta del diseño cualitativo (Saldaña, 2015), se mantienen una estricta sensibilidad teórica para identificar, codificar y nombrar aquellas categorías y subcategorías nuevas que emerjan directamente de las voces de los informantes y que no hayan sido contempladas en la revisión teórica inicial.

Una vez codificada la información, se pasa de la fragmentación de las categorías a la síntesis interpretativa. Para gestionar la densidad y complejidad de los datos cualitativos, el análisis se apoyó en el uso del software Atlas.ti. En este punto es fundamental aclarar que este programa no analiza los datos por sí mismo, sino que funciona como una herramienta tecnológica (CAQDAS) para facilitar la organización de las citas, la estructuración de las familias de códigos y la posterior creación de redes semánticas. Estas redes visuales permitieron articular las cinco categorías centrales de

la investigación, como lo son los significados de la mediación, la praxis pedagógica, la mediación tecnológica entendida como el conjunto de conocimientos y herramientas digitales o manuales aplicados a la educación., la subjetividad del vínculo y la dimensión ético-política, evidenciando las relaciones, contradicciones y convergencias entre las vivencias de los adolescentes y la praxis de los docentes.

Para ilustrar la rigurosidad de este proceso analítico y evidenciar la auditabilidad de los datos cualitativos, se presenta a continuación una muestra explícita de la trazabilidad hermenéutica. Esta progresión evidencia cómo se transita desde la inmediatez empírica del relato de los actores (la voz pura obtenida en el trabajo de campo) hacia la codificación en Atlas.ti, la posterior saturación de la categoría y, finalmente, la abstracción teórica que da respuesta a los objetivos de la investigación.

Cuadro 2

Matriz de trazabilidad analítica: del dato empírico a la teorización fenomenológica

Nivel 1: Cita Textual (Voz del Informante)	Nivel 2: Código (Atlas.ti)	Nivel 3: Categoría Central	Nivel 4: Teorización (Constructo)
Estudiante (Grupo Focal): "Antes me daba pena hablar porque si pronunciaba mal, me bajaban la nota. En el juego, si me equivoco en la misión, pues mi equipo pierde una vida, pero volvemos a intentarlo y ya, no se siente como un cero."	- Despenalización del error - Reintento voluntario - Ausencia de sanción	Disminución del Filtro Afectivo	Reconfiguración ontológica del error: Transición de la sanción punitiva (que inhibe la producción oral) a la iteración lúdica, transformando el fracaso en un motor de aprendizaje activo.
Docente (Entrevista a profundidad): "Al principio da miedo soltar la clase. Uno está acostumbrado a tener el control con el marcador y el tablero, pero cuando los	- Pérdida del control vertical - Cesión del protagonismo - Acompañamiento pasivo	Reconfiguración de la Praxis Pedagógica	Deconstrucción del rol magistral: Evolución del docente como transmisor unidireccional de reglas gramaticales hacia el rol de arquitecto y facilitador de ecosistemas inmersivos.

pones a jugar, ellos toman
el control y uno pasa a ser
solo un guía que resuelve
dudas."

Como se observa en la matriz anterior, el constructo teórico no es una imposición a priori del investigador, sino el resultado del círculo hermenéutico. Toda vez que mediante el círculo hermenéutico de la comprensión dialéctica entre las partes y el todo, se estructura la matriz discursiva que dio origen al constructo teórico final de la investigación.

Triangulación de la información

Para dotar de solidez, profundidad y validez interna a los hallazgos de esta investigación fenomenológica, se emplea la técnica de triangulación. De acuerdo con Denzin (1970), la triangulación consiste en la combinación de múltiples métodos, fuentes empíricas y perspectivas teóricas en el estudio de un mismo fenómeno, con el fin de superar los sesgos intrínsecos que posee un investigador aislado o el uso de un único instrumento.

Es así como, para los propósitos específicos de esta tesis doctoral, el proceso de contrastación hermenéutica se ejecuta operativamente en dos niveles interdependientes.

El primer nivel es a través de la triangulación metodológica, en la que se realiza el cruce sistemático de la información recolectada a través de las diferentes técnicas aplicadas en el trabajo de campo. Se contrasta el registro discursivo y dialógico obtenido de las entrevistas fenomenológicas a profundidad aplicadas a los docentes y los grupos focales desarrollados con los estudiantes, con el registro descriptivo y existencial plasmado por el investigador en el diario de campo. Este cruce intermétodos permite verificar si existe convergencia, concordancia o divergencia y contradicción entre lo que

los actores afirman verbalmente que sienten frente al idioma inglés y lo que su corporalidad y accionar demuestran durante las misiones gamificadas en el aula.

En un segundo nivel, se realiza una triangulación de actores para construir una visión polifónica del fenómeno. El análisis interpretativo pone en diálogo directo la perspectiva intencional del docente, es decir el diseñador de la experiencia gamificada frente a la recepción real del estudiante quien es el jugador o usuario final. Asimismo, ambas posturas son matizadas por las notas reflexivas del investigador.

La convergencia de estas múltiples miradas alrededor de las mismas categorías emergentes, como la disminución del filtro afectivo, la resiliencia ante el error o el impacto de la mediación tecnológica es lo que garantizó la saturación teórica. En el paradigma interpretativo, esta saturación es el punto culmen donde la triangulación confirma que se ha develado la esencia y las invariantes estructurales del fenómeno estudiado, proporcionando así la legitimidad científica necesaria para la formulación del constructo teórico definitivo sobre la praxis de la lengua extranjera en la provincia de Pamplona.

Criterios de rigurosidad científica

La presente investigación fenomenológica adopta los criterios de rigor científico y autenticidad propuestos por Lincoln y Guba (1985) para los estudios cualitativos. Estos criterios garantizan que los hallazgos y el constructo teórico resultante sean un reflejo genuino y metodológicamente auditable de la realidad estudiada.

En lo referente en la credibilidad se busca asegurar que la reconstrucción del investigador coincida con la realidad vivida por los sujetos. Por lo que, en este estudio, la credibilidad se garantiza mediante dos acciones. Primero, a través de la triangulación de métodos y fuentes, cruzando el diario de campo, las entrevistas a docentes y los grupos focales. Segundo, mediante la técnica de comprobación con los informantes. Esto implica que, una vez transcritas e interpretadas las entrevistas, los hallazgos preliminares son compartidos con los docentes participantes, permitiéndoles validar, aclarar o refutar

si la interpretación del investigador refleja auténticamente sus vivencias con la gamificación.

Ahora bien, con el fin de llegar a la transferibilidad, y con el fin de que los hallazgos de este estudio puedan ser útiles para comprender realidades en otros contextos educativos. Se utiliza la técnica de la descripción densa (Geertz, 2003). Por lo que se detallará minuciosamente el contexto sociocultural de las instituciones públicas urbanas y rurales de Pamplona, las características de los adolescentes y la operatividad de las mecánicas de juego empleadas, proporcionando el espesor narrativo necesario para que otros investigadores o educadores determinen si este constructo teórico es aplicable a sus propias aulas.

Para la confiabilidad, se asegura mediante un diseño metodológico rigurosamente documentado. Se dejará una pista de auditoría o audit trail clara, explicando paso a paso cómo se seleccionó a los informantes, cómo se aplicaron los instrumentos y bajo qué lógicas hermenéuticas se construyeron las redes semánticas en el software Atlas.ti, permitiendo que un investigador externo pueda rastrear y comprender la lógica de las decisiones metodológicas tomadas.

Finalmente, para mitigar los sesgos personales y garantizar que los hallazgos deriven estrictamente de las voces de los informantes y no de las preferencias previas del investigador, se aplicó el criterio de confirmabilidad. Dado el enfoque fenomenológico, este rigor se sostiene en el ejercicio constante de la epojé o suspensión del juicio y en el mantenimiento de un diario reflexivo del investigador. En este documento paralelo se registra las autocríticas, suposiciones y dilemas enfrentados durante el trabajo de campo, asegurando una separación epistemológica entre las preconcepciones teóricas sobre la gamificación y la experiencia vivida real de los actores educativos.

Consideraciones éticas de la investigación

La investigación cualitativa de corte fenomenológico exige un profundo compromiso ético, dado que el investigador no manipula objetos inanimados, sino que

se adentra en la intimidad existencial, las emociones, los miedos y las subjetividades de los actores educativos. Por consiguiente, la presente investigación se rige estrictamente por los principios éticos universales de respeto por la dignidad humana, beneficencia y justicia, asegurando que el proceso investigativo no genere ningún daño moral, psicológico o académico a los participantes.

Es así, que la participación en este estudio fue estrictamente voluntaria. Para el estamento docente, se proveyó un documento de Consentimiento Informado en el cual se detallaron los propósitos de la tesis, las técnicas a utilizar y el uso académico de la información.

Para la población estudiantil, que está conformada mayoritariamente por menores de edad, se implementó un protocolo ético dual. Por un lado, se solicitó el consentimiento informado escrito a los padres de familia o acudientes legales, autorizando la participación de sus hijos. Por otro lado, y reconociendo la autonomía progresiva del adolescente, se solicitó el asentimiento Informado directamente al estudiante. De este modo, se garantiza que su presencia en los grupos focales sea un acto genuinamente voluntario y no una imposición del docente o del investigador.

Además, se garantiza la protección absoluta de la identidad y la privacidad de todos los informantes clave. Para tal fin, los nombres reales de los docentes y los estudiantes serán sustituidos por seudónimos o códigos alfanuméricos durante las fases de transcripción, codificación en el software Atlas.ti y en la redacción del documento final de la tesis. Asimismo, se mantiene en reserva el nombre específico de las tres instituciones educativas urbanas y rurales de la provincia de Pamplona, protegiendo a las comunidades académicas de cualquier exposición no deseada frente a las tensiones institucionales que puedan emerger en los relatos. Los archivos de audio y los diarios de campo serán custodiados por el investigador y destruidos tras la sustentación y publicación oficial de la tesis.

Finalmente, como principio inquebrantable de beneficencia, se le aclara explícitamente a los estudiantes y docentes que la investigación es un proceso externo e independiente de la evaluación institucional. La participación o las opiniones vertidas en los grupos focales no tendrán ninguna incidencia, ni positiva ni negativa en la

calificación sumativa de la asignatura de inglés. Asimismo, se les garantiza el derecho a retirarse del estudio en cualquier momento que lo deseen, o a negarse a responder ciertas preguntas, sin que esto acarree ningún tipo de penalización, represalia o consecuencia académica.

CAPÍTULO IV

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS HALLAZGOS

El presente capítulo constituye el núcleo empírico, dialógico y reflexivo de la investigación. Es el espacio discursivo donde la arquitectura teórica delineada en los capítulos precedentes se encuentra, de frente y sin mediaciones artificiales, con la realidad vivida en las aulas de inglés de la provincia de Pamplona. De acuerdo con los postulados del paradigma interpretativo, el objetivo fundamental de este apartado es desentrañar el entramado de significados, emociones y tensiones que configuran el mundo de la vida o *Lebenswelt* de docentes y estudiantes al interactuar con la gamificación.

La aproximación a los escenarios educativos, dos instituciones de carácter urbano y una de carácter rural, permitió capturar una polifonía de voces que refleja la diversidad sociocultural de la región. En este sentido, la presentación de los hallazgos asume que la realidad educativa es una construcción intersubjetiva, dinámica y, en ocasiones, contradictoria. Lo que para un docente representa una innovación didáctica liberadora, para un estudiante puede significar, inicialmente, una ruptura desorientadora de su zona de confort tradicional. Es precisamente en esas tensiones donde la fenomenología hermenéutica encuentra las invariantes estructurales del fenómeno investigado.

Fase I: el encuentro, la protocolización y la transcripción hermenéutica

El tránsito del trabajo de campo empírico a la fase de análisis de escritorio exigió un riguroso protocolo de sistematización de la información. El corpus documental de esta investigación se construyó a partir de tres fuentes dialógicas primarias: las entrevistas a profundidad aplicadas a los profesionales de la enseñanza del inglés, los grupos focales

desarrollados con los adolescentes de décimo y undécimo grado, y los diarios de campo elaborados por el investigador durante los ciclos de observación participante.

El primer desafío analítico consistió en la transcripción de los registros sonoros. En el marco de la investigación cualitativa, la transcripción no fue asumida como un acto mecánico de digitación, sino como el primer ejercicio de interpretación hermenéutica. Siguiendo las directrices de Kvale (2011), se realizó una transcripción literal que respetó profundamente la oralidad, las pausas prolongadas, las entonaciones, las risas, los silencios dubitativos y los modismos propios de los educadores y de los jóvenes de la provincia de Pamplona. Estos elementos paralingüísticos son considerados datos vitales; por ejemplo, el silencio o la vacilación de un estudiante al recordar sus experiencias previas con el idioma inglés denota la presencia activa del filtro afectivo y la ansiedad lingüística, factores que el texto plano por sí solo no lograría comunicar.

Para garantizar la confidencialidad y cumplir estrictamente con los protocolos éticos y los consentimientos informados previamente establecidos, se procedió al anonimato total del corpus discursivo. Se implementó un sistema de codificación alfanumérica que protege la identidad de las instituciones y los actores sociales, permitiendo a su vez identificar rápidamente el contexto de enunciación. Lo que permite, por ejemplo, diferenciando si una cita sobre barreras tecnológicas proviene del entorno rural o urbano.

A continuación, se detalla en el cuadro 3 la nomenclatura específica diseñada para la referenciación de las citas y fragmentos discursivos a lo largo del presente capítulo, garantizando la trazabilidad de la información empírica.

Cuadro 3

Nomenclatura para la identificación de informantes y fuentes empíricas

CÓDIGO ALFANUMÉRICO	SIGNIFICADO Y ESTAMENTO	CONTEXTO INSTITUCIONAL	TÉCNICA DE RECOLECCIÓN ASOCIADA
DU-1	Docente de Inglés 1	Institución Urbana	Entrevista a Profundidad
DU-2	Docente de Inglés 2	Institución Urbana	Entrevista a Profundidad
DR-1	Docente de Inglés 3	Institución Rural	Entrevista a Profundidad
GFU-1	Estudiante (Grupo Focal 1)	Institución Urbana	Grupo Focal Fenomenológico

GFU-2	Estudiante (Grupo Focal 2)	Institución Urbana	Grupo Focal Fenomenológico
GFR-1	Estudiante (Grupo Focal 3)	Institución Rural	Grupo Focal Fenomenológico
DC-U1 / DC-U2	Diario de Campo	Instituciones Urbanas	Observación Participante
DC-R1	Diario de Campo	Institución Rural	Observación Participante

Nota: Para las citas textuales de los estudiantes dentro de un grupo focal, se añadirá el número de intervención si es necesario individualizar el relato (ej. GFU-1, Estudiante 3). Elaboración propia.

Fase II: la reducción fenomenológica y el ejercicio de la epojé

Una vez sistematizado el corpus documental, y antes de proceder a la fragmentación de los textos, se llevó a cabo el principio fundamental de la fenomenología husserliana: la epojé o suspensión del juicio. Este ejercicio intelectual y metodológico exigió que el investigador pusiera entre paréntesis sus prenociones teóricas, sus expectativas sobre el éxito de la gamificación y su propia identidad como docente de idiomas.

El propósito de la epojé fue mitigar el sesgo de confirmación o la tendencia a buscar en los datos solo aquello que valide la literatura previa, para permitir que los hallazgos emergieran directamente de las vivencias genuinas de los informantes. Esto implicó escuchar y dar el mismo peso analítico tanto a las narrativas de éxito y motivación como a las expresiones de frustración frente a las fallas de conectividad, la resistencia al cambio metodológico o el miedo persistente al error comunicativo en la lengua extranjera. Fue a través de esta mirada sin prejuicios de ninguna índole, que el investigador pudo acercarse a la esencia del fenómeno sin contaminarlo con juicios de valor preestablecidos.

Fase III: procesamiento analítico y apoyo tecnológico (CAQDAS)

Dada la vasta densidad y riqueza semántica de la información recolectada, el procesamiento hermenéutico se apoyó en el uso del software de análisis de datos cualitativos asistido por computadora (CAQDAS), específicamente Atlas.ti, versión 22. Es imperativo aclarar epistemológicamente que el software no interpretó los datos, sino

que funcionó como un potente gestor documental que facilitó el almacenamiento, la recuperación y la estructuración visual de los significados descubiertos por el investigador.

El trabajo algorítmico y hermenéutico dentro de la unidad hermenéutica de Atlas.ti se desarrolló en las siguientes etapas iterativas.

Primero, la codificación abierta consistió en la lectura línea por línea de las transcripciones y los diarios de campo. Durante esta fase inmersiva, se seleccionaron las citas o unidades de significado más representativas, asignándoles códigos descriptivos. Aquí se respetó la emergencia de códigos in vivo, es decir los conceptos expresados con las propias palabras de los adolescentes o docentes de las instituciones educativas de Pamplona.

Luego, la codificación axial y construcción de familias. Los códigos iniciales fueron comparados, depurados y agrupados por similitud conceptual para formar familias de códigos o subcategorías. En este nivel, se produjo un diálogo constante entre las dimensiones predeterminadas en el Capítulo III, que fueron construidas desde la teoría y las dimensiones emergentes que brotaron directamente del trabajo de campo.

Posteriormente, la generación de redes semánticas. La fase final del procesamiento en Atlas.ti consistió en el establecimiento de relaciones lógicas como la causalidad, la contradicción, y la asociación entre las distintas categorías. Estas redes visuales, que serán expuestas a lo largo de este capítulo, constituyen el andamiaje sobre el cual se levanta la triangulación de los datos y la posterior teorización.

A partir de la codificación axial y la triangulación inicial de las fuentes, se estructuró la arquitectura analítica de la investigación. El siguiente cuadro sintetiza el sistema de categorías resultante, organizando las unidades de significado en las cinco categorías centrales validadas en los instrumentos, de las cuales se desprenden las subcategorías emergentes que guiarán la interpretación hermenéutica de este capítulo.

Cuadro 4

Matriz de categorización y codificación hermenéutica

CATEGORÍAS CENTRALES (PREDETERMINADAS)	SUBCATEGORÍAS DE ANÁLISIS (FAMILIAS DE CÓDIGOS)	DESCRIPCIÓN FENOMENOLÓGICA
1. SIGNIFICADOS SOBRE LA MEDIACIÓN EN LA PRAXIS	1.1. Ontología de la enseñanza y el aprendizaje: El sentido de la clase de inglés gamificada.	Interpretación de cómo docentes y estudiantes conciben y dotan de significado el acto de aprender inglés cuando el juego se convierte en el eje articulador de la clase.
	1.2. Transición de identidad: De la pasividad del estudiante a la agencia del jugador.	
2. PRAXIS Y VIVENCIA PEDAGÓGICA	2.1. Dinámica de interacción y experiencia de flujo: Involucramiento en las misiones.	Análisis de la transformación del clima de aula, la persistencia en las tareas comunicativas y las contradicciones que emergen al aplicar dinámicas lúdicas.
	2.2. Gestión de tensiones y reglas: Rupturas en el currículo tradicional.	
3. MEDIACIÓN TECNOLÓGICA	3.1. Relación técnico-pedagógica: El recurso (digital o analógico) como puente inmersivo o barrera.	Evaluación del impacto de las tecnologías instruccionales (comprendidas tanto como plataformas TIC como recursos físicos y manipulables gamificados) en la disposición afectiva y la resolución autónoma de problemas.
	3.2. Afectividad con la herramienta: Reacciones emocionales ante el ecosistema instruccional.	
4. SUBJETIVIDAD Y VÍNCULO	4.1. Resiliencia ante el error: Reconfiguración del fracaso (perder vidas vs. reprobar).	Develación de los cambios emocionales (disminución del filtro afectivo), la reconfiguración punitiva de la evaluación y la transformación de la relación entre pares.
	4.2. Cohesión y Autopercepción: Trabajo colaborativo y satisfacción por el progreso comunicativo.	
5. DIMENSIÓN ÉTICO- POLÍTICA Y CONTEXTUAL	5.1. Autonomía y libertad: Toma de decisiones del estudiante dentro del círculo mágico.	Reflexión sobre las libertades ganadas en el juego, equilibradas con las exigencias curriculares y las fallas externas

5.2. Tensiones de la realidad: Factores institucionales y brechas del entorno sociocultural.	(ej. limitaciones de conectividad o carencia de recursos materiales).
--	---

Nota: Elaboración propia a partir del procesamiento de datos en Atlas.ti y las unidades de análisis predeterminadas en los instrumentos validados.

A partir de esta arquitectura categorial, se inicia la deconstrucción hermenéutica de los hallazgos. Para dotar de orden discursivo a la multiplicidad de voces recolectadas, el análisis comenzará abordando la Categoría 1. Significados sobre la mediación en la Praxis, explorando cómo se reconfigura la ontología misma del aula de inglés en la provincia de Pamplona.

Significados sobre la mediación en la praxis

Esta primera categoría central se adentra en las profundidades del Lebenswelt o mundo de la vida escolar, buscando develar no las técnicas superficiales, sino la estructura ontológica del aula. Se trata de comprender qué significa dar y recibir una clase de inglés en la educación media pamplonesa cuando el modelo estructuralista de traducción gramatical colisiona y es desplazado por un ecosistema lúdico.

Ontología de la enseñanza y el aprendizaje: el sentido de la clase de inglés gamificada

Históricamente, en el contexto de la educación pública de la región, la clase de lengua extranjera ha sido significada por los actores educativos como un espacio de repetición instrumental. Sin embargo, el análisis hermenéutico de los relatos recolectados evidencia una ruptura profunda en esta concepción. La gamificación irrumpe alterando el sentido mismo de por qué y para qué se está en el aula.

Desde la perspectiva del estamento docente, enseñar inglés deja de ser un acto de transmisión de saberes para convertirse en un ejercicio de diseño de experiencias.

Esta reconfiguración ontológica es narrada de manera contundente por los informantes clave, quienes experimentan un cambio en su identidad profesional independientemente de si cuentan con un soporte digital avanzado o si apelan a recursos físicos.

Antes yo me paraba a llenar el tablero con la explicación de un tiempo gramatical y veía las caras de aburrimiento de los muchachos y el poco interés, y después colocarlos a hacer oraciones en afirmativo, negativo e interrogativo, no era algo muy grato para ellos. Ahora yo no enseño así; ahora por ejemplo yo les digo que somos detectives, les entrego unas tarjetas de cartulina con pistas y ellos tienen que usar el verbo o el tiempo indicado para descubrir al culpable. Ya no me siento como el profesor que dicta, sino como el director de la película. Y lo mejor es que en el campo no necesito internet para que la magia funcione. **(DR-1)**

El relato del informante DR-1, es fenomenológicamente revelador. Demuestra que la mediación pedagógica gamificada trasciende el recurso tecnológico y se ancla en la narrativa y la misión. El significado de enseñar muta hacia la facilitación de un andamiaje (scaffolding), alineándose con los postulados socioculturales de Vygotsky, donde el docente crea la Zona de Desarrollo Próximo a través del reto lúdico.

Esta alteración del sentido no solo es vivida por quien orienta el proceso, sino que encuentra un eco transformador en la subjetividad del estudiante. En los grupos focales, los adolescentes de décimo y undécimo grado expresan que el aula gamificada suspende la sensación de obligatoriedad académica característica del modelo disciplinario tradicional. tal como se evidencia en el entorno urbano:

Es muy loco porque cuando uno entra a la clase del profe, uno no siente que va a estudiar inglés. O sea, sí estamos hablando en inglés y haciendo cosas en inglés, pero la mente de uno está en que tenemos que ganarle a los otros grupos para conseguir el punto o la insignia. O sea, uno aprende sin darse cuenta de que está estudiando, es que ya no da pereza entrar. **(GFU-1, Estudiante 2)**

Esta suspensión de la carga académica y la superación de la apatía no son fenómenos exclusivos de las instituciones urbanas. Al contrastar estos significados con las narrativas del sector rural, se evidencia que la inmersión lúdica produce una disonancia temporal similar. El estudiante logra desvincularse del peso institucional para sumergirse por completo en el ritmo de la misión:

A mí me pasaba que en las clases normales yo miraba el celular o el reloj a cada rato. Pero ahora con los juegos que hacemos en los equipos, el tiempo se va volando, uno ni se acuerda de que está en clase. **(GFR-1, Estudiante 5)**

La contrastación de estos testimonios, tanto del entorno urbano (GFU-1) como del rural (GFR-1), evidencia la emergencia del concepto de Flow o Flujo, postulado por Csikszentmihalyi (1990). En donde los estudiantes dotan de un nuevo significado al aprendizaje del inglés. Ya no es una imposición curricular externa que genera apatía, sino una inmersión voluntaria donde la noción del tiempo y el peso institucional se desvanecen frente a la inmediatez de la dinámica de juego.

Para triangular esta polifonía de voces, las notas reflexivas extraídas de la observación participante corroboran empíricamente esta metamorfosis del sentido del aula.

Durante la sesión de observación, es evidente el choque ontológico. Al iniciar el briefing de la misión, la postura corporal de los estudiantes en la última fila cambia drásticamente. La mayoría de los jóvenes que usualmente se recuestan sobre el pupitre en actitud de evasión, se inclinan hacia adelante, adoptando una postura de tensión productiva. El inglés ha dejado de ser el objeto a memorizar para convertirse en la herramienta indispensable de supervivencia dentro del juego. **(DC-U1)**

Triangulación e interpretación hermenéutica

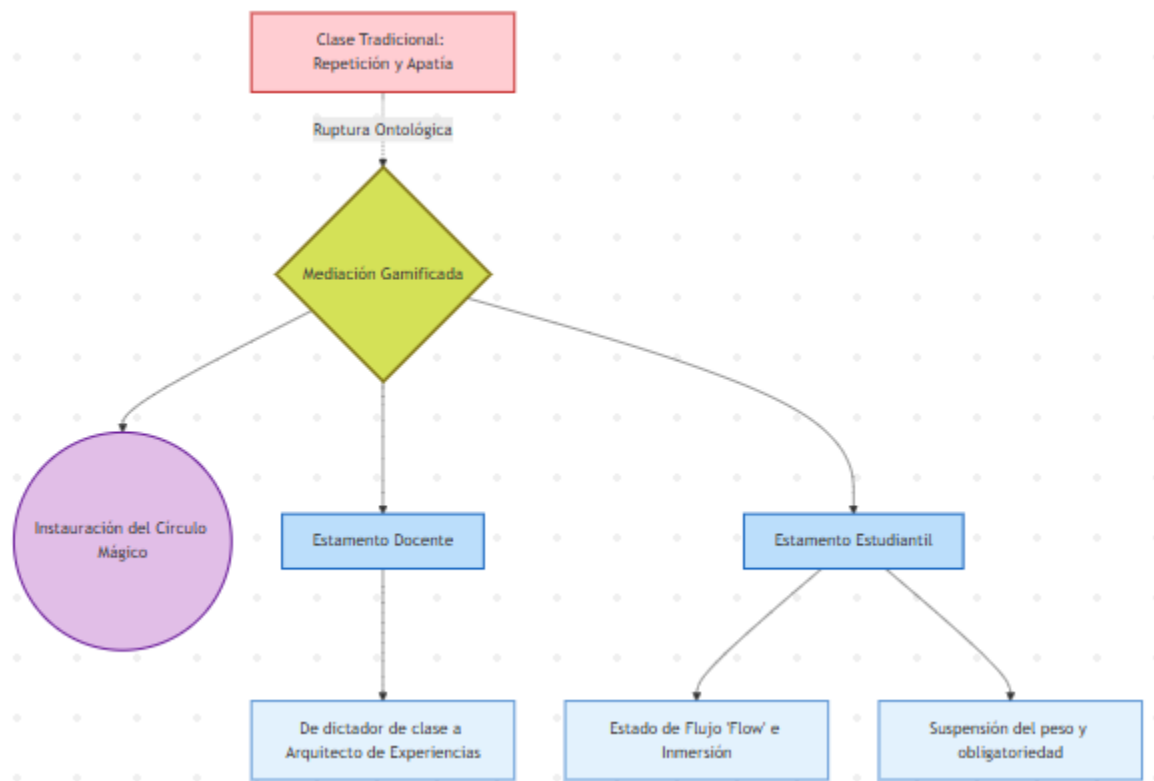
Al triangular la vivencia del docente, quien asume el rol de arquitecto de la experiencia; el relato del estudiante, quien vivencia la inmersión y pérdida de la noción temporal y la observación de campo, que confirma el cambio corporal y actitudinal, se devela la principal invariante estructural de esta categoría: la instauración del círculo mágico.

Tal como lo postulaba Huizinga (1938), el aula gamificada en Pamplona se convierte en una frontera simbólica. Al cruzar la puerta o al iniciar la narrativa, las reglas rígidas de la escuela tradicional y el miedo al idioma extranjero quedan suspendidos temporalmente. La clase de inglés adquiere el sentido ontológico de un espacio seguro de simulación, donde el estudiante y el docente reescriben su pacto pedagógico, pasando de la subordinación punitiva a la cooperación lúdica.

Las relaciones y tensiones que configuran esta alteración del sentido en la praxis educativa se visualizan en la siguiente red semántica:

Figura 2

Red semántica: reconfiguración ontológica de la enseñanza y el aprendizaje



Nota. Red semántica estructurada a partir de la codificación axial y el procesamiento hermenéutico de los relatos. Elaboración propia (2026).

Para sistematizar la diversidad de concepciones ontológicas recolectadas alrededor del sentido del aula gamificada, se presenta el siguiente cuadro que contrasta las unidades de significado de los diferentes estamentos con la interpretación hermenéutica final.

Cuadro 5

Síntesis de hallazgos: ontología de la enseñanza y el aprendizaje (subcategoría 1.1)

Estamento (Fuente)	Unidad de Significado (Cita Icónica Resumida)	Conclusión Interpretativa (Sistematización)
Docente Rural (DR-1)	"...Ya no me siento como el profesor que dicta, sino como el director de la película. Y lo mejor es que en el	El docente como arquitecto: La gamificación rural se significa no como tecnología digital, sino como el diseño de narrativas y misiones que

	campo no necesito internet para que la magia funcione".	reconfiguran el rol hacia la mentoría facilitadora.
Estudiante Urbano (GFU-1)	"...Uno aprende sin darse cuenta de que está estudiando, es que ya no da pereza entrar".	Suspensión de la obligatoriedad: La inmersión lúdica urbana genera una percepción de aprendizaje involuntario, anulando la apatía característica del modelo disciplinario tradicional.
Estudiante Rural (GFR-1)	"...el tiempo se va volando, uno ni se acuerda de que está en clase".	Estado de Flujo (Flow): La dinámica lúdica, incluso sin mediación digital, induce una inmersión temporal donde el peso de la institución escolar se desvanece frente al reto.
Observación de Campo (DC-U1)	"Los jóvenes (...) se inclinan hacia adelante, adoptando una postura de tensión productiva".	Choque Ontológico y Corporal: Evidencia física del tránsito de la pasividad a la agencia; el inglés se convierte en una herramienta vital de supervivencia dentro del ecosistema lúdico.

Nota: Elaboración propia a partir del procesamiento de datos en Atlas.ti (2026).

Transición de identidad: de la pasividad del estudiante a la agencia del jugador

La reconfiguración ontológica del aula, instaurada a través del círculo mágico, desencadena inevitablemente una mutación en la identidad de sus habitantes. El análisis de las narrativas evidencia que la gamificación no solo cambia el método de enseñanza, sino que transforma al sujeto que aprende. El estudiante de educación media en Pamplona transita de un estado de pasividad receptiva propio del modelo estructuralista, hacia un estado de agencia activa, asumiendo la identidad de jugador.

Esta metamorfosis identitaria es relatada vívidamente en los grupos focales. En donde los adolescentes manifiestan que el entorno gamificado les otorga un protagonismo que rara vez experimentan en la dinámica escolar tradicional.

En las otras clases uno a veces se siente como una grabadora, solo escucha, copia en el cuaderno y ya. Pero cuando el profe trae las misiones, uno siente que es el que tiene el control. Si yo no busco cómo se dice esa palabra en inglés o no armo la frase, mi equipo no puede resolver la misión. Uno ya no es el alumno que espera que le dicten, uno es el que tiene que hacer las cosas y resolver el problema. **(GFU-2, Estudiante 3)**

Esta asunción de un rol protagónico y la superación de la pasividad se manifiestan con igual fuerza en las instituciones rurales, donde la identidad de jugador actúa como un catalizador de la voluntad comunicativa, venciendo barreras emocionales profundamente arraigadas al momento de expresarse en un idioma extranjero.

Yo antes nunca levantaba la mano porque me daba muchísima pena pronunciar mal en frente de todos. Pero en el juego pues es diferente. Si yo no hablo y no digo la clave en inglés, pues entonces mi equipo pierde las vidas. Entonces a uno se le olvida la pena, uno se mete en el personaje y simplemente habla porque quiere ganar. **(GFR-1, Estudiante 2)**

La contrastación de estos testimonios permite anclar los hallazgos en la perspectiva sociológica de Byung-Chul Han (2012). El aula de inglés gamificada escenifica la transición de una sociedad disciplinaria, basada en el deber y la obediencia al dictado, hacia una lógica del rendimiento motivado el poder-hacer. Al asumir la identidad de jugador, el joven no actúa por la coacción de una calificación inminente, sino impulsado por la agencia y el deseo de superar el reto. Asimismo, se valida el postulado de Prensky (2001), quien manifiesta que la gamificación legitima la identidad interactiva del adolescente contemporáneo, permitiéndole habitar el aula de la misma forma activa en que habita su entorno lúdico cotidiano.

Desde la orilla de la praxis docente, esta transformación del estudiante exige, correlativamente, una renuncia al monopolio del saber. Los educadores significan este proceso como un descubrimiento sorprendente de las capacidades autónomas de sus estudiantes:

Es increíble ver el cambio. Muchos muchachos que en la clase de explicación gramatical se sentaban al fondo a no hacer nada o simplemente se acostaban en el pupitre, de repente, cuando les asignas el rol de capitán o de traductor en el juego, se transforman. Te empiezan a exigir a ti como docente; te piden diccionarios, te preguntan cómo se estructuran las frases para poder avanzar. El estudiante apático desaparece y aparece otra persona que tiene hambre de resolver el problema o la misión. **(DU-2)**

Las notas extraídas de la observación participante triangulan estas declaraciones, aportando la evidencia descriptiva de esta agencia en plena ejecución, demostrando además que este empoderamiento no depende de la conectividad digital, sino del diseño de la experiencia.

Durante el desarrollo de la sesión, se observa una clara manifestación de agencia. Un grupo de estudiantes se encuentra atascado en una pista escrita en inglés. En lugar de levantar la mano para esperar pasivamente la traducción del docente como es habitual en las clases tradicionales o magistrales, el estudiante asignado con el rol de explorador toma la iniciativa, busca un diccionario físico en el estante y comienza a negociar el significado de las palabras con sus pares. La autoridad hermenéutica se ha trasladado del escritorio del profesor al centro del equipo de trabajo. **(DC-R1)**

Sin embargo, fiel al principio fenomenológico de no idealizar la experiencia escolar, el análisis hermenéutico de las voces revela que esta transición identitaria no es universal ni carece de fricciones. Para algunos adolescentes, la ruptura abrupta del modelo tradicional genera incomodidad. El rol pasivo, aunque monótono, representaba una zona de confort y de seguridad emocional. Exponerse en un juego o asumir un rol activo genera, en ciertos casos, una resistencia inicial frente a la inmersión

La verdad a mí no me gusta mucho eso de estar jugando o compitiendo o haciendo de personajes. Yo prefiero que el profe me dé la guía, yo la resuelvo en mi puesto calladito y ya. Siento que con el juego a uno lo rayan mucho frente a los demás, y también si el equipo de uno pierde por culpa de uno, empiezan a mirarlo a uno y eso no me gusta, me da es como rabia o pena. **(GFU-2, Estudiante 6)**

Esta disonancia es un hallazgo crítico para la investigación. Devela que el círculo mágico puede ser percibido por algunos sujetos como un espacio amenazante o de sobreexposición. Para el estudiante altamente habituado al modelo estructuralista, el anonimato de la última fila funciona como un escudo protector. La gamificación, al exigir participación y agencia ineludible, choca frontalmente con el contrato didáctico previo al que estaban acostumbrados.

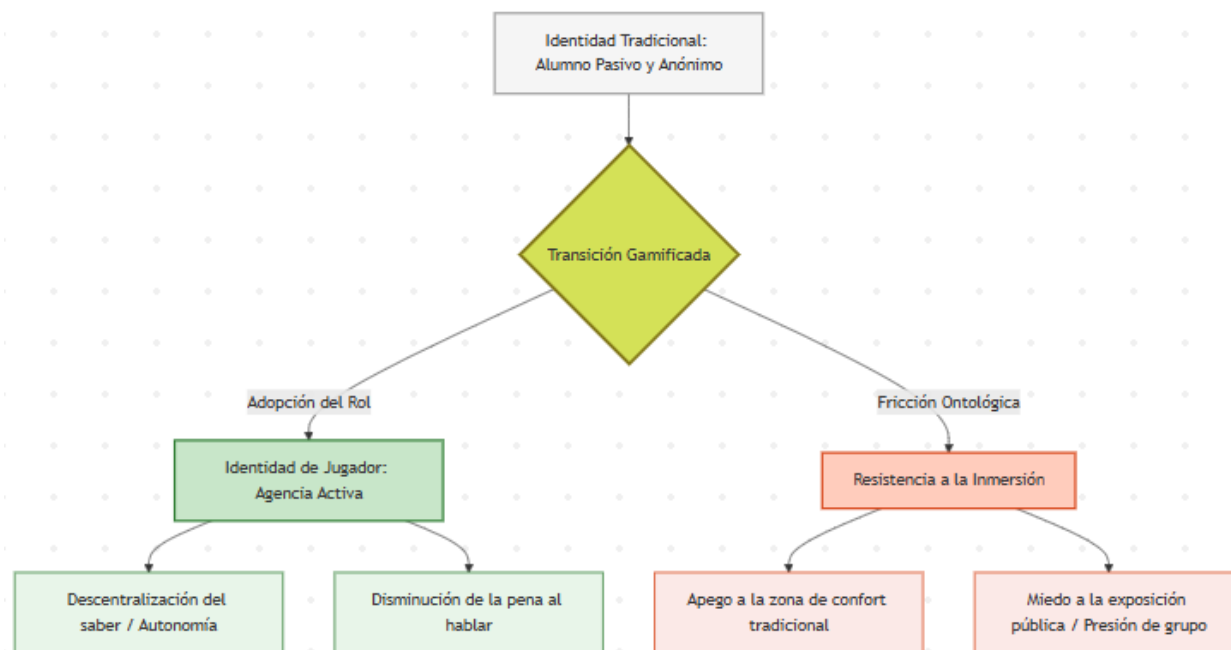
Triangulación e interpretación hermenéutica

Al converger la experiencia de empoderamiento de la mayoría de los estudiantes, la percepción de asombro del docente, la observación de campo y la resistencia explícita de los casos atípicos, se concluye que la gamificación reconfigura profundamente la subjetividad en el aula. El idioma inglés muta de ser un cuerpo de conocimiento estático a un instrumento de poder dentro de la narrativa. La identidad de jugador dota al estudiante de autonomía y motivación intrínseca; no obstante, el análisis demuestra que esta metamorfosis requiere un andamiaje emocional y pedagógico progresivo por parte del docente, para evitar que la presión del juego vulnere a los estudiantes más retraídos.

Las relaciones, tensiones y resistencias que configuran esta transición identitaria en la praxis educativa se visualizan en la siguiente red semántica.

Figura 3

Red semántica: transición de identidad y tensiones de inmersión



Nota. Red semántica estructurada a partir de la codificación axial y el procesamiento hermenéutico de los relatos, evidenciando tanto la asunción de agencia como las resistencias al círculo mágico. Elaboración propia (2026).

Para sistematizar la diversidad de concepciones y unidades de significado que sustentan esta transición identitaria, abarcando tanto los procesos de empoderamiento como las tensiones y disonancias ontológicas, se presenta el siguiente cuadro resumen.

Cuadro 6

Síntesis de hallazgos: transición de identidad y tensiones (subcategoría 1.2)

Estamento (Fuente)	Unidad de Significado (Cita Icónica Resumida)	Conclusión Interpretativa (Sistematización)
Estudiante Urbano (GFU-2)	"...Uno ya no es el alumno que espera que le dicten, uno es el que tiene que hacer las cosas y resolver el problema".	Agencia y Protagonismo: Ruptura con el modelo de receptor pasivo; el estudiante asume el control y la responsabilidad directa sobre su proceso de aprendizaje.

Estudiante Rural (GFR-1)	"...a uno se le olvida la pena, uno se mete en el personaje y simplemente habla porque quiere ganar".	Rol y Desinhibición: La adopción del avatar o rol lúdico actúa como un escudo emocional que disminuye el filtro afectivo y fomenta la producción oral.
Docente Urbano (DU-2)	"El alumno apático desaparece y aparece otra persona que tiene hambre de resolver el problema o la misión".	Redescubrimiento de capacidades: La praxis gamificada revela competencias de liderazgo y autonomía que el currículo tradicional mantenía invisibilizadas.
Observación de Campo (DC-R1)	"...toma la iniciativa, busca un diccionario físico (...) La autoridad hermenéutica se ha trasladado del escritorio del profesor al centro del equipo de trabajo".	Autonomía Ejecutiva: Evidencia conductual de la descentralización del saber; el estudiante gestiona sus propios recursos (tecnológicos o analógicos) para alcanzar la meta.
Estudiante Urbano (Caso Discrepante) (GFU-2)	"...yo prefiero que el profe me dé la guía, yo la resuelvo en mi puesto calladito (...) Siento que con el juego a uno lo rayan mucho".	Fricción Ontológica: La inmersión forzada genera resistencia en sujetos habituados al anonimato del modelo tradicional, revelando la necesidad de un andamiaje emocional.

Nota. Elaboración propia a partir del procesamiento hermenéutico y triangulación de datos (2026).

La consolidación de estos hallazgos en la primera categoría central demuestra que la gamificación trasciende lo puramente instrumental para tocar la fibra ontológica de la clase de inglés. Al reconfigurarse el sentido de la enseñanza (Subcategoría 1.1) y transformarse la identidad de los sujetos que la habitan (Subcategoría 1.2), las dinámicas de interacción, la gestión del tiempo y la vivencia misma del aula sufren una alteración radical. Este cambio de paradigma semántico y personal es lo que sienta las bases para analizar, en la siguiente categoría, cómo se materializa esta nueva realidad en el fragor del día a día, es decir, en la praxis y vivencia pedagógica.

Praxis y vivencia pedagógica

Una vez develada la reconfiguración ontológica del aula y la transición identitaria de sus actores, el análisis hermenéutico exige descender de la estructura del ser hacia la materialidad del hacer. Esta segunda categoría central aborda la vivencia cotidiana, explorando cómo la mediación gamificada transforma las dinámicas de interacción, la gestión del tiempo y el clima escolar en el fragor de la praxis educativa diaria en la educación básica secundaria y media.

Dinámica de interacción y experiencia de flujo: involucramiento en las actividades

La pedagogía tradicional, fuertemente arraigada en las rutinas escolares, tiende a estructurar la interacción en el aula de forma unidireccional y pausada. Sin embargo, los datos recolectados evidencian que la introducción de un ecosistema gamificado fractura esta linealidad, instaurando una dinámica caracterizada por la inmersión profunda y la interacción multilateral.

Desde la perspectiva docente, el manejo del grupo sufre una transformación radical. El silencio disciplinario, antes considerado el indicador máximo de una buena clase, es sustituido por un bullicio productivo. Los educadores narran cómo el reto lúdico monopoliza la atención de los adolescentes.

Dar clases a muchachos de secundaria es un reto constante porque se dispersan rapidísimo. Pero cuando metimos la narrativa de las actividades, misiones, pruebas y los rangos, la dinámica cambió por completo. Ya no compiten por una nota en la planilla, compiten por el logro del equipo. El salón se vuelve un panal de abejas; hay mucho ruido, la verdad, pero es un ruido de trabajo, de negociación. Están tan inmersos en resolver el acertijo o el trabajo que se olvidan de mirar el celular. **(DU-1)**

Esta inmersión sostenida relatada por los docentes encuentra su correspondencia exacta en la vivencia fenomenológica de los estudiantes. En entornos de poblaciones pequeñas, donde la oferta de espacios recreativos u opciones de entretenimiento externo suele ser limitada para la juventud, el aula gamificada adquiere una dimensión aún mayor, se convierte en un microuniverso altamente estimulante que anula la monotonía.

Acá en la vereda a veces uno siente que no hay mucho por hacer y la escuela es siempre la misma vaina. Pero cuando el profe trae los juegos y los candados en inglés, es como si estuviéramos en otro lado, en otro cuento. Uno se concentra tanto tratando de descifrar el mensaje con los compañeros para ganar, que el tiempo se pasa muy rápido. A veces, hasta peleamos, pero es más que todo por ganar o por ver quién entrega primero la solución o la misión. **(GFR-2, Estudiante 4)**

La convergencia de estas narrativas permite confirmar la instauración de lo que Csikszentmihalyi (1990) denomina el estado de Flow o Flujo. Este fenómeno psicológico ocurre cuando existe un equilibrio perfecto entre el nivel de dificultad del reto y las habilidades del participante. El estudiante, estimulado por la narrativa y la inmediatez de la recompensa, intrínseca o extrínseca, alcanza un estado de concentración absoluta. La gamificación, a través de sus mediaciones, sean estas digitales o mediante recursos físicos y analógicos, logra secuestrar positivamente la atención del adolescente.

La materialización de este estado de flujo y sus efectos en la interacción entre pares queda registrada fehacientemente en las notas de la observación participante, donde se evidencia que el idioma inglés muta de ser el fin de la clase para convertirse en el medio de supervivencia.

La inmersión en el aula es palpable. Durante la resolución del reto analógico, consiste en descifrar tarjetas de vocabulario ocultas bajo los pupitres, tres estudiantes que según los docentes habitualmente presentan dificultades de atención o interés en otras asignaturas, lideran la búsqueda de su equipo. La interacción es caótica pero absolutamente focalizada. El uso de las estructuras en inglés surge no como un ejercicio gramatical forzado, sino

como un código de comunicación urgente e indispensable para descryptar la siguiente pista antes que los equipos rivales. **(DC-R1)**

Triangulación e interpretación hermenéutica

Al triangular el asombro del docente frente al ruido productivo, el relato del estudiante sobre la anulación de la monotonía temporal y la observación de campo que confirma la participación de estudiantes históricamente apáticos. Se devela que la praxis gamificada reescribe las reglas de la interacción escolar. La vivencia pedagógica deja de ser un acto de recepción de información para transformarse en una experiencia colaborativa de alta intensidad cognitiva y emocional. El estado de flujo se erige, así como el vehículo didáctico por excelencia, demostrando que el involucramiento profundo no depende de pantallas de alta tecnología, sino de una arquitectura de juego bien diseñada que conecte con la necesidad adolescente de reto, afiliación y logro.

Las dinámicas de inmersión, la interacción multilateral y la forma en que el estado de flujo contrarresta la monotonía del entorno, se representan esquemáticamente en la siguiente red semántica:

Figura 4

Red semántica: dinámica de interacción y experiencia de flujo



Nota. Red semántica estructurada a partir de la codificación hermenéutica, ilustrando la emergencia del estado de flujo y sus efectos en la interacción. Elaboración propia (2026).

Para sistematizar las evidencias fenomenológicas sobre cómo la mediación lúdica altera la cotidianidad escolar y genera este estado de inmersión, se presenta el siguiente cuadro resumen:

Cuadro 7

Síntesis de hallazgos: dinámica de interacción y experiencia de flujo (subcategoría 2.1)

Estamento (Fuente)	Unidad de Significado (Cita Icónica Resumida)	Conclusión Interpretativa (Sistematización)
Docente Urbano (DU-1)	"...El salón se vuelve un panal de abejas; hay mucho ruido (...) pero es un ruido de trabajo, de negociación".	Bullicio Productivo: Fractura del modelo de silencio disciplinario; la gamificación instaurationa una interacción ruidosa pero altamente focalizada en la meta.
Estudiante Rural (GFR-2)	"Acá en la vereda a veces uno siente que no hay mucho por hacer (...)"	Anulación de la monotonía: El estado de flujo convierte al aula en

	pero cuando el profe trae los juegos y los candados en inglés (...) el tiempo se pasa muy rápido".	un microuniverso estimulante que compensa la limitación de dinámicas recreativas del entorno.
Observación de Campo (DC-R1)	"...tres estudiantes que según los docentes habitualmente presentan dificultades de atención o interés en otras asignaturas, lideran la búsqueda de su equipo".	Inmersión Focalizada: Resignificación práctica del idioma; el inglés abandona su carácter de fin gramatical para convertirse en un medio de supervivencia lúdica.

Nota. Elaboración propia a partir del procesamiento hermenéutico y triangulación de datos (2026).

Gestión de tensiones y reglas: rupturas en el currículo tradicional

La instauración del llamado círculo mágico y la emergencia del estado de flujo no ocurren en un vacío institucional. El aula gamificada se inserta dentro de la arquitectura de la escuela tradicional, la cual posee sus propios ritmos, normas y expectativas disciplinarias. El análisis hermenéutico de esta subcategoría revela que la transición hacia una pedagogía lúdica genera fricciones inevitables, tanto a nivel de la gestión del aula como en la relación con el ecosistema escolar más amplio.

Desde la perspectiva del estamento docente, la principal tensión radica en la disonancia entre el bullicio productivo que exige el juego y el canon de orden y silencio que vigila la institución. La mediación gamificada, al descentralizar el poder y fomentar la negociación oral entre los estudiantes, choca frontalmente con la gramática escolar heredada.

Al principio fue muy difícil, no por los muchachos, sino por el entorno. En una clase normal los tienes a todos sentados mirando al frente. Con las actividades gamificadas, ellos se paran, discuten, celebran si abren un candado, si resuelven un acertijo, etc. El problema es que eso hizo que los profes de los salones vecinos vinieran a quejarse del ruido. Y es entendible, porque en la cultura escolar, y sobre todo en esta institución si hay ruido, los demás asumen que el profesor perdió el control del grupo, o que el docente no está en el salón y cuesta mucho defender que ese caos en realidad es trabajo colaborativo en inglés. **(DU-2)**

Esta fricción evidencia que la innovación gamificada exige no solo convencer al estudiante, sino resistir la presión homogeneizadora del currículo oculto institucional. Por otro lado, al interior de la dinámica lúdica, emergen nuevas tensiones relacionadas con la asimilación de las reglas. Para el adolescente, perder en el juego puede generar un nivel de frustración que requiere una gestión emocional meticulosa por parte del mediador.

Mira, la verdad a veces el juego trae problemas entre nosotros mismos. Si un compañero del equipo no hace bien su parte y por su culpa perdemos los puntos o nos quitan vidas, se arman peleas entre nosotros, que a veces son fuertes para que. A veces da rabia sentir que uno se esfuerza y el otro no hace nada o hace perder. Entonces, el profe tiene que parar la actividad para recordarnos que es solo un juego y ya calmar los ánimos de todos. **(GFU-1, Estudiante 7)**

Esta narrativa devela que la pasión y la inmersión o flujo tienen un doble filo. La competencia inherente a muchas dinámicas gamificadas exacerba la reactividad emocional. Por lo que el docente se ve forzado a pausar su rol de arquitecto de la experiencia, para asumir un rol de mediador de conflictos, garantizando que la frustración lúdica no se convierta en una ruptura de las relaciones interpersonales reales.

La observación de campo permite triangular estas tensiones, ilustrando cómo el límite físico y temporal de la escuela interrumpe abruptamente la experiencia inmersiva, evidenciando la rigidez del modelo estructuralista.

El clímax de la actividad coincide con el timbre de cambio de clase. El choque es evidente: el círculo mágico se rompe de tajo por una imposición institucional. Los estudiantes, que se encontraban en un alto estado de concentración discutiendo una pista en inglés, manifiestan quejas audibles ante la interrupción ("¡No, profe, cinco minutos más!"). La rigidez del horario escolar tradicional con bloques de 50 minutos se muestra como una camisa de fuerza incompatible con la fluidez que demanda el aprendizaje gamificado. **(DC-U2)**

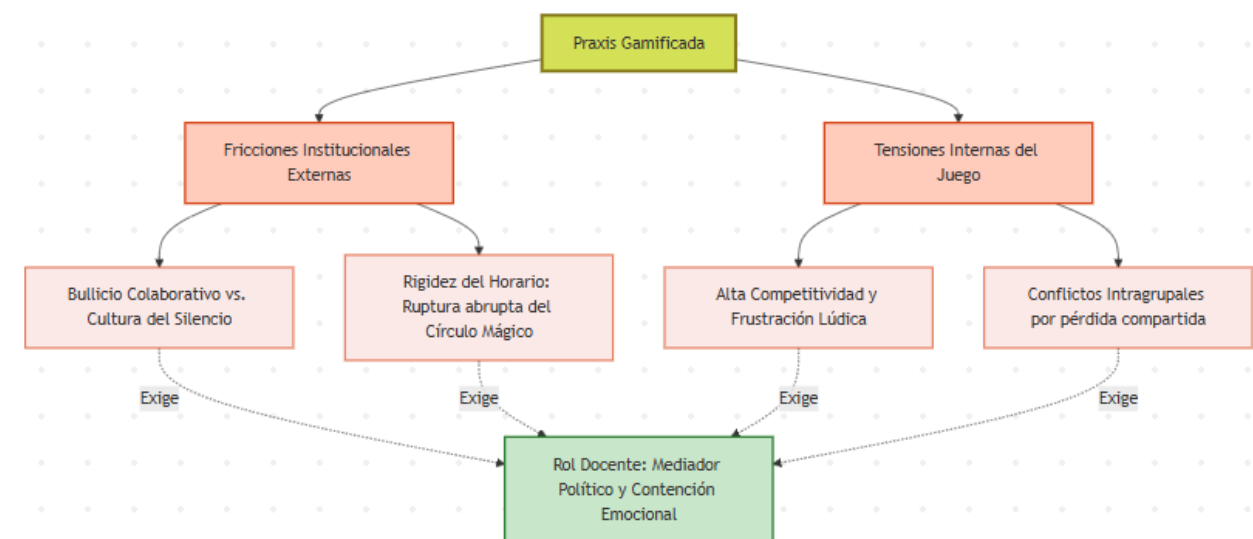
Triangulación e interpretación hermenéutica

Al integrar las quejas por el ruido que surge de la perspectiva docente, con la frustración intragrupal de la perspectiva del estudiante y la ruptura temporal que se puede constatar a través de la observación de campo, se concluye que la gamificación en la educación media opera bajo un estado de constante resistencia. El juego no es una herramienta pacífica; es un elemento disruptivo que altera la ecología del colegio. Revela, por contraste, las limitaciones del modelo disciplinario tradicional, el cual prioriza el silencio sobre la comunicación y la fragmentación horaria sobre la inmersión profunda. En consecuencia, la praxis gamificada exitosa no depende únicamente del diseño del juego, sino de la capacidad política y emocional del docente para gestionar el caos, mediar en los conflictos de sus estudiantes y defender su espacio pedagógico frente a la ortodoxia institucional.

Las tensiones emergentes, tanto a nivel interno de la dinámica del juego como en su choque con el entorno escolar tradicional, se esquematizan en la siguiente red semántica

Figura 5

Red semántica: gestión de tensiones y disonancia institucional



Nota. Red semántica estructurada a partir de la codificación hermenéutica, que ilustra las fricciones de la gamificación frente a la ortodoxia escolar. Elaboración propia (2026).

Para sistematizar las evidencias que develan la disonancia entre la experiencia lúdica y la gramática escolar tradicional, se presenta el siguiente cuadro resumen.

Cuadro 8

Síntesis de hallazgos: gestión de tensiones y reglas (subcategoría 2.2)

Estamento (Fuente)	Unidad de Significado (Cita Icónica Resumida)	Conclusión Interpretativa (Sistematización)
Docente Urbano (DU-2)	"...los profesores de los salones vecinos vinieran a quejarse del ruido (...) cuesta mucho defender que ese caos en realidad es trabajo colaborativo en inglés".	Disonancia Institucional: Choque entre el bullicio inherente a la interacción lúdica y la cultura tradicional que asocia el silencio con el control disciplinario.
Estudiante Urbano (GFU-1)	"...Si un compañero del equipo no hace bien su parte y por su culpa perdemos (...) se arman peleas entre nosotros...".	Frustración y Conflicto: La alta competitividad del ecosistema exagera la reactividad emocional y demanda una contención directa por parte del docente.
Observación de Campo (DC-U2)	"...El clímax de la actividad coincide con el timbre (...) La rigidez del horario escolar (...) se muestra como una camisa de fuerza...".	Ruptura Temporal: La parcelación horaria tradicional fractura abruptamente la inmersión, evidenciando la incompatibilidad entre el estado de flujo y los ritmos institucionales.

Nota. Elaboración propia a partir del procesamiento hermenéutico y triangulación de datos (2026).

En síntesis, la praxis y vivencia pedagógica demostró que el estado de inmersión y las tensiones institucionales configuran una nueva ecología en el aula de inglés. Sin embargo, estas interacciones y este ruido productivo no ocurren en el vacío; están anclados e impulsados por los artefactos, plataformas y materiales que el docente introduce en la clase. El hacer de la gamificación está intrínsecamente ligado al con qué se hace. Esto obliga a trasladar la mirada hermenéutica hacia la tercera categoría central: la naturaleza de los recursos utilizados y cómo la mediación tecnológica, entendida en su sentido analógico y digital actúa como puente inmersivo o como barrera en el aprendizaje del idioma.

Mediación tecnológica

Esta tercera categoría central aborda el núcleo operativo de la gamificación. Superando el reduccionismo que equipara tecnología exclusivamente con pantallas o conectividad a internet, esta sección analiza cómo los sujetos interactúan con las tecnologías instruccionales en su sentido más amplio. Se busca develar el significado que docentes y estudiantes le otorgan al recurso, ya sea una aplicación móvil o un tablero físico con tarjetas y cómo estos artefactos alteran la relación con el conocimiento en contextos urbanos y en poblaciones de menor escala demográfica y de recursos limitados.

Relación técnico-pedagógica: el recurso digital o analógico como puente inmersivo o barrera

La introducción de un elemento ajeno a la triada didáctica tradicional (docente-estudiante-libro) genera una reconfiguración inmediata de las dependencias en el aula. El artefacto gamificado se convierte en un tercer actor que media la experiencia. El análisis hermenéutico de las narrativas revela que la percepción de este recurso varía profundamente dependiendo del contexto sociotécnico, pero su función como detonante de la motivación se mantiene intacta.

En el entorno urbano, donde la infraestructura digital suele estar más consolidada, la relación técnico-pedagógica se significa desde la inmediatez y el atractivo visual. Los estudiantes resaltan la gratificación instantánea que provee el software.

A mí lo que más me gusta es cuando el teacher usa la plataforma en la pantalla gigante y todos tenemos que responder desde los celulares. Es como estar en un concurso. La aplicación te da los puntos de una vez, te pone musiquita de suspenso y uno ve cómo va subiendo o bajando en el ranking. Eso de ver tu nombre ahí en la pantalla y ver a tus amigos más abajo tuyo, te hace querer

responder más rápido y buscar la respuesta a toda velocidad. **(GFU-2, Estudiante 5)**

Esta inmediatez digital, si bien es celebrada por los estudiantes, es significada por el docente urbano desde una perspectiva de eficiencia en la gestión. El recurso tecnológico actúa como un asistente que libera al profesor de la carga operativa de la evaluación mecánica.

Usar las aplicaciones móviles para gamificar me ha salvado la vida en cuanto a las calificaciones. Antes yo me llevaba cincuenta exámenes a la casa para corregir oración por oración. Ahora, la plataforma gamificada hace el cálculo, les da el feedback inmediatamente a ellos y a mí me entrega una tabla de Excel con los errores más comunes de la clase. El recurso digital es un puente, sí, pero también es mi mayor aliado de trabajo. **(DU-2)**

Sin embargo, el hallazgo más potente de esta subcategoría emerge al contrastar esta visión tecnocentrista con la realidad de las instituciones rurales o de poblaciones pequeñas, donde la conectividad es intermitente o nula. Es allí donde el concepto de tecnología instruccional cobra su verdadero sentido. Los estudiantes rurales no perciben una disminución en la inmersión por la falta de pantallas; por el contrario, dotan de un valor superlativo a la materialidad del objeto analógico.

Nosotros no tenemos internet en el salón, pero las actividades que trae la profe son increíbles. Ella arma unos cofres con candados de verdad, de los que tienen clave de números. Para saber el número hay que comprender un texto larguísimo en inglés y resolver unas operaciones matemáticas. La emoción de ir, y hacer funcionar el candado, poner el número y ver que se abre cuando uno lo hace bien, es muy satisfactorio. Uno la verdad sí siente que está en una aventura de verdad, sudando y todo. **(GFR-1, Estudiante 8)**

El relato del estudiante rural (GFR-1) evidencia que la experiencia de flujo (Csikszentmihalyi, 1990) no requiere de interfaces gráficas. La relación técnico-

pedagógica se ancla en la tangibilidad del misterio. Esta misma resignificación del recurso es corroborada por el cuerpo docente rural, quienes experimentan la creación de estos artefactos como un ejercicio de alta artesanía pedagógica.

Al principio, sí, yo me frustraba porque leía libros de gamificación y todos hablaban de apps, avatares 3D y plataformas. Yo miraba mi salón en el campo y pensaba: no aquí no muy difícil. Pero luego entendí que la tecnología es la mecánica del juego, no el aparato. Empecé a fabricar mis propias tarjetas, tableros de progreso con cartulina, insignias tejidas o impresas. Y me di cuenta de que el muchacho del campo valora muchísimo lo que uno hace y lo que él puede tocar. El recurso físico se convierte en una herramienta que involucra a los estudiantes en el juego, porque es real y ellos mismos lo pueden utilizar. **(DR-1)**

La triangulación se completa de manera irrefutable con la observación de campo, la cual demuestra que el artefacto, sea digital o analógico, actúa como un ancla para la atención conjunta. Vygotsky (1978), postulaba que los instrumentos psicológicos y físicos median la relación del sujeto con su entorno; en este caso, el artefacto gamificado media la relación con el idioma extranjero.

En la sesión observada en el contexto rural, el artefacto central es un mapa de papel envejecido, el cual está quemado en los bordes para simular antigüedad, este contiene instrucciones en inglés. Se observa cómo el recurso físico determina el andar del grupo. Cinco estudiantes se apiñan alrededor del trozo de papel sobre un solo pupitre. El artefacto concentra sus miradas y dirige sus discusiones. Un estudiante traza con el dedo la ruta sobre el papel mientras otro busca el vocabulario. El objeto analógico logra exactamente el mismo nivel de focalización e interacción colaborativa que se observaría alrededor de una pantalla interactiva. **(DC-R1)**

Triangulación e interpretación hermenéutica

El análisis polifónico de estas cinco fuentes revela una invariante fenomenológica crucial para la didáctica de lenguas extranjeras en contextos diversos: la eficacia

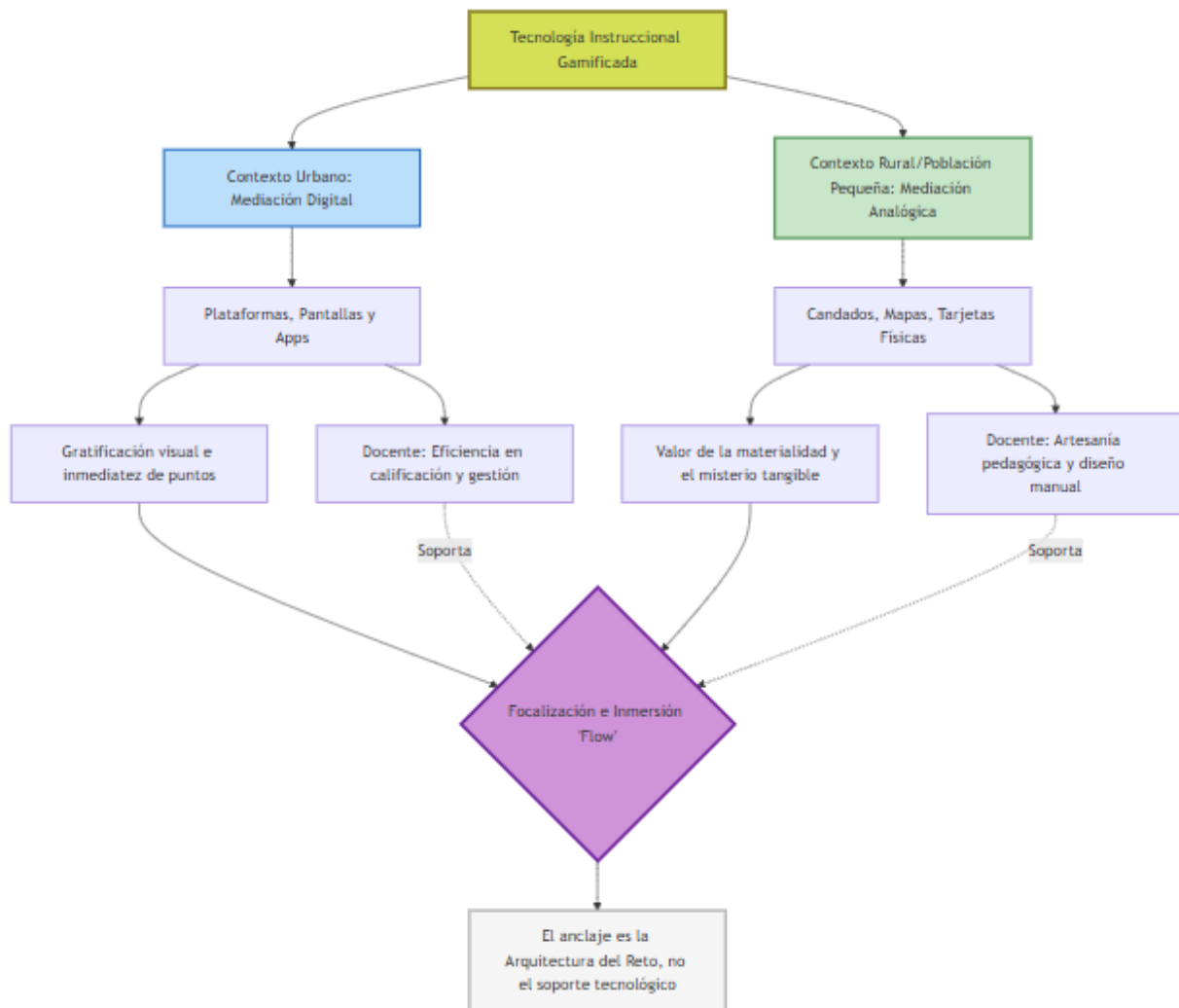
inmersiva de la gamificación no reside en la sofisticación tecnológica del artefacto, sino en la solidez de la arquitectura del reto.

El estudiante urbano (GFU-2) es cautivado por la estética y la inmediatez de la interfaz digital, mientras que el estudiante rural (GFR-1) encuentra la misma intensidad de flujo en la manipulación tangible de un candado físico. El docente urbano (DU-2) valora la automatización de la plataforma, mientras que el docente rural (DR-1) se empodera a través de la creación artesanal de su ecosistema lúdico. La observación participante (DC-R1) sella esta interpretación al evidenciar que el recurso, independientemente de su naturaleza, sean bits o cartulina, actúa como el anclaje físico o virtual del entorno. En consecuencia, el recurso instruccional se erige como un puente inmersivo exitoso cuando subordina la herramienta a la narrativa pedagógica, demostrando la alta viabilidad y pertinencia de la gamificación tanto en entornos altamente tecnificados como en poblaciones con brechas de conectividad.

Las divergencias y convergencias en la relación técnico-pedagógica, mediadas por el contexto sociotécnico, se representan gráficamente en la siguiente red semántica.

Figura 6

Red semántica: la tecnología instruccional como puente inmersivo



Nota. Red semántica estructurada a partir de la codificación hermenéutica. Demuestra que la inmersión depende de la arquitectura del reto y no del soporte tecnológico. Elaboración propia (2026).

Para sistematizar cómo se significa y vivencia la relación con los recursos instruccionales en escenarios disímiles, se presenta el siguiente cuadro resumen.

Cuadro 9

Síntesis de hallazgos: relación técnico-pedagógica (subcategoría 3.1)

Estamento (Fuente)	Unidad de Significado (Cita Icónica Resumida)	Conclusión Interpretativa (Sistematización)
Estudiante Urbano (GFU-2)	"...ver tu nombre ahí en la pantalla (...) te hace querer responder más rápido y buscar la respuesta a toda velocidad".	Inmediatez y Gratificación: El recurso digital actúa como puente inmersivo mediante estímulos visuales y recompensas instantáneas.
Docente Urbano (DU-2)	"...la plataforma gamificada hace el cálculo (...) El recurso digital es un puente, sí, pero también es mi mayor aliado de trabajo".	Eficiencia y Gestión: La tecnología digital es significada por el docente no solo como mediación didáctica, sino como herramienta de liberación operativa.
Estudiante Rural (GFR-1)	"...La emoción de ir, y hacer funcionar el candado, poner el número y ver que se abre (...) es muy satisfactorio".	Tangibilidad del Misterio: En ausencia de conectividad, el recurso analógico genera un alto nivel de inmersión (Flow) basado en la materialidad del reto.
Docente Rural (DR-1)	"...entendí que la tecnología es la mecánica del juego, no el aparato (...) El recurso físico se convierte en una herramienta que involucra a los estudiantes en el juego...".	Artesanía Pedagógica: El docente rural reconfigura su rol hacia el diseño manual de experiencias, superando el tecnocentrismo hegemónico.
Observación de Campo (DC-R1)	"...El artefacto concentra sus miradas y dirige sus discusiones (...) logra exactamente el mismo nivel de focalización...".	Anclaje de Atención: El recurso (digital o físico) opera como el núcleo articulador que rige la interacción colaborativa y la aplicación del idioma.

Nota. Elaboración propia a partir del procesamiento hermenéutico y triangulación de datos (2026).

Afectividad con el recurso: tolerancia a la frustración y vulnerabilidad del círculo mágico

Si bien el recurso instruccional, sea digital o analógico, posee un alto potencial para instaurar el estado de flujo, su uso no está exento de tensiones afectivas. La inmersión gamificada genera un alto grado de compromiso emocional con la actividad, lo que paradójicamente convierte a la herramienta en un punto crítico de vulnerabilidad. El análisis hermenéutico devela que cuando el artefacto falla, se produce una ruptura abrupta del entorno, desencadenando reacciones de frustración que amenazan el filtro afectivo del estudiante.

En el contexto urbano, caracterizado por la mediación tecnológica digital, la principal fuente de tensión emocional no proviene de la dificultad del idioma inglés, sino de la inestabilidad de la infraestructura, como caídas de internet, fallos en la aplicación o en los dispositivos de los participantes. Esta barrera técnica genera una profunda frustración, pues el estudiante siente que su esfuerzo cognitivo no es recompensado por el sistema.

A mí me da mucha rabia cuando estamos jugando en la plataforma, uno va de primero en el ranking, sabe la respuesta en inglés, y de repente el internet del colegio se cae o el celular se queda pensando. Uno pierde los puntos no porque no sepa el tema, sino por culpa de la señal. Ahí a uno le da rabia y ya ni le dan ganas de seguir participando en la clase. **(GFU-2, Estudiante 9)**

Esta vulnerabilidad no es exclusiva de los entornos tecnificados. En el contexto rural o de poblaciones más pequeñas, donde la mediación suele ser analógica y se trabaja con elementos como candados, pistas ocultas, mapas, la frustración se traslada a la mecánica física del juego. El estudiante experimenta ansiedad cuando la materialidad del reto se convierte en un obstáculo indescifrable.

A veces las misiones con los candados son muy difíciles. El otro día teníamos la respuesta correcta en inglés, sabíamos qué significaba la frase, pero el

candado estaba como trabado y no abría. Uno se estresa mucho porque ve que los otros equipos ya van avanzando y uno se queda ahí estancado peleando con una caja. Al final nos frustramos tanto que casi rompemos el papel de la pista. **(GFR-3, Estudiante 8)**

Estas vivencias evidencian que el diseño emocional de la gamificación tiene un límite frágil. Siguiendo los postulados de Krashen (1982) sobre el filtro afectivo, cuando la frustración tecnológica o mecánica supera la motivación lúdica, el filtro se eleva, bloqueando la disposición para producir o interactuar en la lengua extranjera.

Frente a estas interrupciones, el rol del educador sufre una nueva mutación. El docente se ve obligado a intervenir no como instructor de inglés, sino como soporte técnico y emocional, encargado de remendar el ambiente de aprendizaje que se ha roto.

Cuando la tecnología falla o un artefacto no abre, el salón se vuelve un caos. Los jóvenes se frustran rapidísimo y empiezan a pelear entre ellos. Ahí me toca a mí dejar de ser el profesor de inglés y hacer casi que de psicólogo. Me toca pausar todo, decirles 'calma, es solo un juego, yo les valgo los puntos', porque si dejo que la frustración gane, se me daña el clima del aula para el resto de la semana. **(DU-1)**

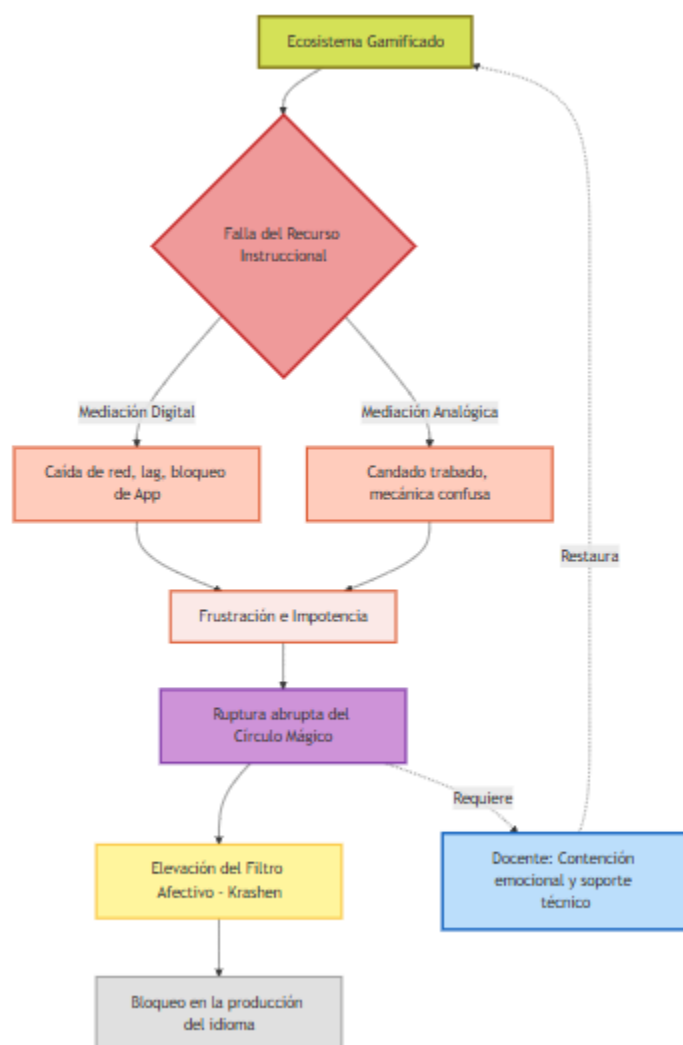
Triangulación e interpretación hermenéutica

Al triangular la frustración del estudiante frente a la pantalla congelada, la ansiedad ante el candado bloqueado y la intervención de contención del docente se concluye que el recurso instruccional es un arma de doble filo. Su efectividad inmersiva es directamente proporcional a su potencial disruptivo. La afectividad hacia la herramienta demuestra que en la educación gamificada, el aprendizaje del inglés queda irremediablemente ligado a la estabilidad técnica y mecánica de la experiencia. En consecuencia, el docente no solo diseña retos lingüísticos, sino que debe anticipar planes de contingencia para gestionar la decepción lúdica y salvaguardar el clima del aula.

Las tensiones emocionales derivadas de la relación con el recurso y la vulnerabilidad del ecosistema gamificado se visualizan en la siguiente red semántica.

Figura 7

Red semántica: afectividad, frustración y vulnerabilidad del ecosistema



Nota. Red semántica estructurada a partir de la codificación hermenéutica. Elaboración propia (2026).

Para sistematizar las evidencias fenomenológicas sobre las reacciones emocionales frente a los fallos en la mediación instruccional, se presenta el siguiente cuadro resumen.

Cuadro 10

Síntesis de hallazgos: afectividad y tolerancia a la frustración (subcategoría 3.2)

Estamento (Fuente)	Unidad de Significado (Cita Icónica Resumida)	Conclusión Interpretativa (Sistematización)
Estudiante Urbano (GFU-2)	"...uno pierde los puntos no porque no sepa el tema, sino por culpa de la señal. Ahí a uno le da rabia y ya ni le dan ganas de seguir participando..."	Frustración Tecnológica: La inestabilidad de la infraestructura digital se percibe como una injusticia lúdica que genera desmotivación inmediata y eleva el filtro afectivo.
Estudiante Rural (GFR-1)	"...teníamos la respuesta correcta en inglés (...) pero el candado estaba como trabado (...) nos frustramos tanto que casi rompemos el papel".	Ansiedad Mecánica: La tangibilidad del recurso analógico, cuando presenta fallos técnicos o de diseño, desencadena ansiedad y bloquea la fluidez del trabajo colaborativo.
Docente Urbano (DU-1)	"...Los jóvenes se frustran rapidísimo (...) me toca a mí dejar de ser el profesor de inglés y hacer casi que de psicólogo".	Contención Emocional: El educador asume un rol de restaurador del círculo mágico, gestionando la frustración para evitar que el fallo del juego afecte la disposición hacia el idioma.

Nota. Elaboración propia a partir del procesamiento hermenéutico y triangulación de datos (2026).

A modo de síntesis, la categoría de mediación tecnológica devela que el recurso instruccional, ya sea un candado analógico o una plataforma digital, opera como un catalizador inmersivo de alto impacto, pero posee una intrínseca vulnerabilidad afectiva ante sus posibles fallos. Sin embargo, el análisis fenomenológico demuestra que la interacción con este artefacto no ocurre en el aislamiento; el recurso tecnológico es, en el fondo, un pretexto para el encuentro humano. Es en este punto donde la comprensión hermenéutica exige transitar hacia la cuarta categoría central: Subjetividad y Vínculo. Una vez instaurado el ecosistema gamificado y mediado por la herramienta, resulta imperativo develar cómo esta ecología lúdica impacta la dimensión interna e interpersonal del estudiante, transformando su resiliencia frente al fracaso escolar y reconfigurando los lazos de cohesión y autopercepción dentro del aula de inglés.

Subjetividad y vínculo

La instauración de un ecosistema gamificado en el aula trasciende la mera innovación metodológica o la alteración del clima escolar; su justificación ontológica y pedagógica última reside en la apropiación del saber. Esta cuarta categoría central aborda el impacto directo de la mediación lúdica sobre el desarrollo de las competencias comunicativas en inglés. El análisis fenomenológico devela cómo el cambio en la dinámica de interacción se traduce en transformaciones tangibles en la producción oral, la retención de vocabulario y la disposición hacia la lengua extranjera.

Resiliencia ante el error: reconfiguración del fracaso (perder vidas vs. reprobar)

En la enseñanza de lenguas extranjeras en la educación media, la producción oral suele ser la competencia más afectada por factores psicológicos. El temor al escarnio público, la burla de los pares y la sanción evaluativa del docente elevan el filtro afectivo (Krashen, 1982), paralizando la voluntad comunicativa del adolescente. Sin embargo, el análisis de las narrativas demuestra que la asunción de la identidad de jugador actúa como un escudo protector que neutraliza esta vulnerabilidad.

En el contexto urbano, los estudiantes relatan cómo la urgencia narrativa de la misión gamificada desplaza el foco de atención, por lo que el estudiante deja de pensar en la estructura gramatical o en el miedo a equivocarse, y concentra su energía cognitiva en la consecución del logro.

Yo antes de estos juegos no decía ni 'hello' en clase porque a uno le da mucha pena que los demás se burlen si uno la caga o pronuncia mal. Pero cuando estamos en la competencia y hay que decir la clave rápido para ganar los puntos, a uno se le olvida el miedo. Uno simplemente suelta la lengua y empieza a gritar las respuestas en inglés. Como todos están concentrados en ganar, ya nadie se fija si uno lo dijo perfecto o no. **(GFU-1, Estudiante 3)**

Esta misma desinhibición se presenta con particular fuerza en las instituciones rurales, donde la timidez suele estar profundamente arraigada en las dinámicas de interacción social de los adolescentes. El juego proporciona una coartada psicológica; el error deja de ser un fracaso académico para convertirse en un simple obstáculo lúdico.

Acá uno es más callado, a uno le da más vergüenza equivocarse en público. Pero en las misiones, como uno está metido en el papel del personaje, siente que no es uno el que está hablando en inglés, sino el personaje. Si uno se equivoca, pues pierde una vida en el juego y vuelve a intentar, pero no está uno pensando que si lo hace mal le ponen a uno en la planilla. **(GFR-1, Estudiante 1)**

Desde la perspectiva docente, este fenómeno es significado como el logro didáctico más relevante. Los educadores observan una transición desde una producción oral forzada y mecánica, típica de la repetición de diálogos del libro de texto hacia un uso genuino, espontáneo y comunicativo del idioma.

Algo muy satisfactorio de gamificar es ver la transformación de los muchachos que siempre se sentaban atrás en silencio. Al estar inmersos en el reto o en la actividad que se les coloca y con la necesidad de comunicarse con su equipo los obliga a usar el vocabulario. Ahí, ellos pierden el miedo a equivocarse porque el error es parte del juego, no un motivo de castigo. El inglés pasa de ser una materia aburrida a ser la herramienta que necesitan para sobrevivir en la misión. **(DU-1)**

Triangulación e interpretación hermenéutica

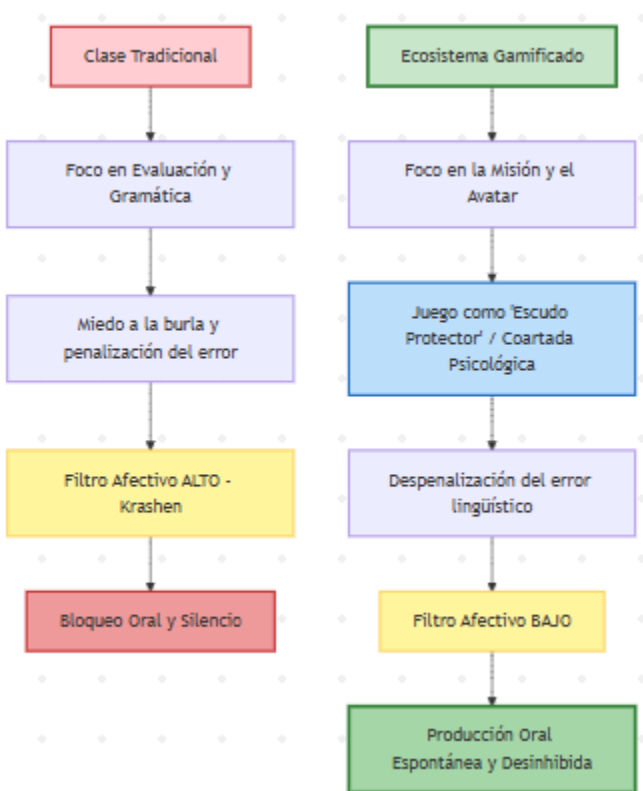
Al triangular la experiencia de desinhibición del estudiante urbano, la superación de la timidez del estudiante rural mediante el avatar, y la percepción de fluidez espontánea relatada por el docente, se concluye que la gamificación reconfigura la economía emocional del error. En el modelo tradicional, el error lingüístico es penalizado, lo que paraliza la producción oral. En el ecosistema gamificado, el error se despenaliza y se naturaliza como un ensayo necesario para alcanzar la meta. Esta alteración

disminuye drásticamente el filtro afectivo, permitiendo que la competencia comunicativa emerja de manera natural, impulsada por la motivación intrínseca del juego y no por la coacción de la calificación.

El proceso de reducción del filtro afectivo y su impacto directo en la producción oral espontánea se conceptualiza visualmente en la siguiente red semántica.

Figura 8

Red semántica: desinhibición y superación del filtro afectivo



Nota. Red semántica generada a partir de la codificación hermenéutica. Elaboración propia (2026).

Para sistematizar los hallazgos en torno a la superación de las barreras psicológicas y su efecto en la comunicación, se presenta el siguiente cuadro resumen:

Cuadro 11

Síntesis de hallazgos: desinhibición y producción oral (subcategoría 4.1)

Estamento (Fuente)	Unidad de Significado (Cita Icónica Resumida)	Conclusión Interpretativa (Sistematización)
Estudiante Urbano (GFU-1)	"...a uno se le olvida el miedo. Uno simplemente suelta la lengua (...) ya nadie se fija si uno lo dijo perfecto o no".	Desplazamiento del Foco: La urgencia del logro lúdico invisibiliza la presión de la exactitud gramatical, fomentando la fluidez sobre la corrección formal.
Estudiante Rural (GFR-1)	"...siente que no es uno el que está hablando (...) sino el personaje. Si uno se equivoca (...) le ponen a uno en la planilla".	Coartada Psicológica: La adopción de roles asume la carga del riesgo, protegiendo el autoconcepto del estudiante y despenalizando el error.
Docente Urbano (DU-1)	"...la necesidad de comunicarse con su equipo los obliga a usar el vocabulario (...) el error es parte del juego, no un motivo de castigo".	Emergencia Comunicativa: La producción oral deja de ser un ejercicio simulado para convertirse en una necesidad pragmática y real dentro de la narrativa del juego.

Nota. Elaboración propia a partir del procesamiento hermenéutico y triangulación de datos (2026).

Cohesión y autopercepción: trabajo colaborativo y satisfacción por el progreso comunicativo

La reconfiguración ontológica de la clase y la superación del filtro afectivo convergen finalmente en una transformación profunda de las dinámicas de aprendizaje colaborativo. La gamificación, al estructurarse habitualmente sobre retos grupales y recompensas colectivas, fractura el modelo de aprendizaje individualista y competitivo tradicional. El análisis hermenéutico devela que el ecosistema gamificado actúa como un catalizador natural de la Zona de Desarrollo Próximo (Vygotsky, 1978), propiciando un andamiaje continuo entre pares donde el saber lingüístico se descentraliza y socializa.

En el escenario urbano, las narrativas estudiantiles evidencian que la necesidad de superar la misión anula el egoísmo académico. El estudiante con mayor dominio del inglés asume espontáneamente un rol de mediador frente a sus compañeros con menor

competencia, no por una imposición moral del docente, sino por la urgencia lúdica de avanzar en el juego.

En una clase normal de las otras materias, si yo termino el trabajo rápido, me quedo ahí callado y espero a que terminen o si me dejan saco el celular. Pero en el juego es distinto. Si mi equipo tiene que armar una frase para abrir el candado digital y hay un compañero que no entiende el tema o lo que hay que hacer, a mí me toca pues ayudarlo si, o sea sentarme y decirle o explicarle rapidísimo cómo funciona, porque si él no lo pone bien en la tablet, perdemos todos. Y ahí pues uno termina siendo como un ayudante, un profesor para los del mismo grupo de uno. **(GFU-2, Estudiante 1)**

Esta dinámica de co-construcción del conocimiento se magnifica en las instituciones de poblaciones pequeñas o entornos rurales. Al existir un tejido social y comunitario más estrecho entre los adolescentes, el andamiaje afectivo se entrelaza fuertemente con el andamiaje cognitivo. El aprendizaje del idioma extranjero deja de ser una tarea aislada para convertirse en un acto de supervivencia tribal.

A mí el inglés siempre me ha dado muy duro, yo nunca entendía lo que decía el tablero. Pero cuando armamos los equipos para las misiones de las tarjetas físicas, los chinos no me dejan sola. Ellos me ayudan o si toca me dicen: 'Mire, esta palabra significa esto, únala con esta otra' o haga esto o haga lo otro'. Y como estamos jugando, ellos me tienen paciencia y me explican con palabras más fáciles que las del profesor. Y ya cuando por fin logro descifrar la pista, pues todos ganamos. **(GFR-1, Estudiante 3)**

Desde la orilla de la praxis educativa, el estamento docente significa este fenómeno como una liberación hermenéutica. El profesor tradicional padece el síndrome del oráculo, siendo la única fuente de validación gramatical o lexical en el aula. En el ecosistema gamificado, los docentes urbanos reconocen que el grupo se autorregula y resuelve sus propios impases lingüísticos:

El cambio más drástico es que dejaron de preguntar todo a mí. Antes yo hacía de diccionario andante; me la pasaba yendo de pupitre en pupitre traduciendo palabras. Ahora, con la dinámica de los retos, ellos mismos se corrigen. Si uno pronuncia mal la palabra o la clave, el otro del equipo lo frena y le dice cómo es. El liderazgo del aprendizaje se distribuyó por todo el salón. **(DU-2)**

Esta misma resignificación del rol docente es validada en los contextos rurales, donde la heterogeneidad de los niveles de inglés suele ser un desafío mayúsculo. El docente observa que el juego nivela las brechas de aprendizaje a través de la tutoría entre pares:

Yo tengo salones donde hay muchachos muy pilos y otros que tienen vacíos tremendos. La gamificación me sirvió para unir esos dos extremos. El estudiante avanzado asume el rol de líder y se encarga de jalonar al compañero que va más quedado. Es un trabajo cooperativo muy bueno porque el que sabe refuerza su conocimiento al explicarlo, y el que no sabe aprende sin sentirse humillado. **(DR-1)**

La solidez de estas percepciones encuentra su anclaje empírico definitivo en los registros de la observación participante. El diario de campo revela que la estructura del juego fomenta una interdependencia positiva, donde el inglés se transforma en la moneda de cambio para la resolución de problemas compartidos.

Durante la sesión de gamificación analógica, se evidencia el concepto de andamiaje en tiempo real. El equipo se encuentra atascado en la traducción de un acertijo complejo. El Estudiante con mayor competencia no le da la respuesta directa a sus compañeros en dificultades, sino que les señala el vocabulario en un diccionario físico y le hace preguntas guía: ¿Te acuerdas qué significaba esto? El grupo no avanza hasta que todos comprenden el código. La validación del conocimiento se da por consenso grupal, no por autoridad docente. **(DC-U1)**

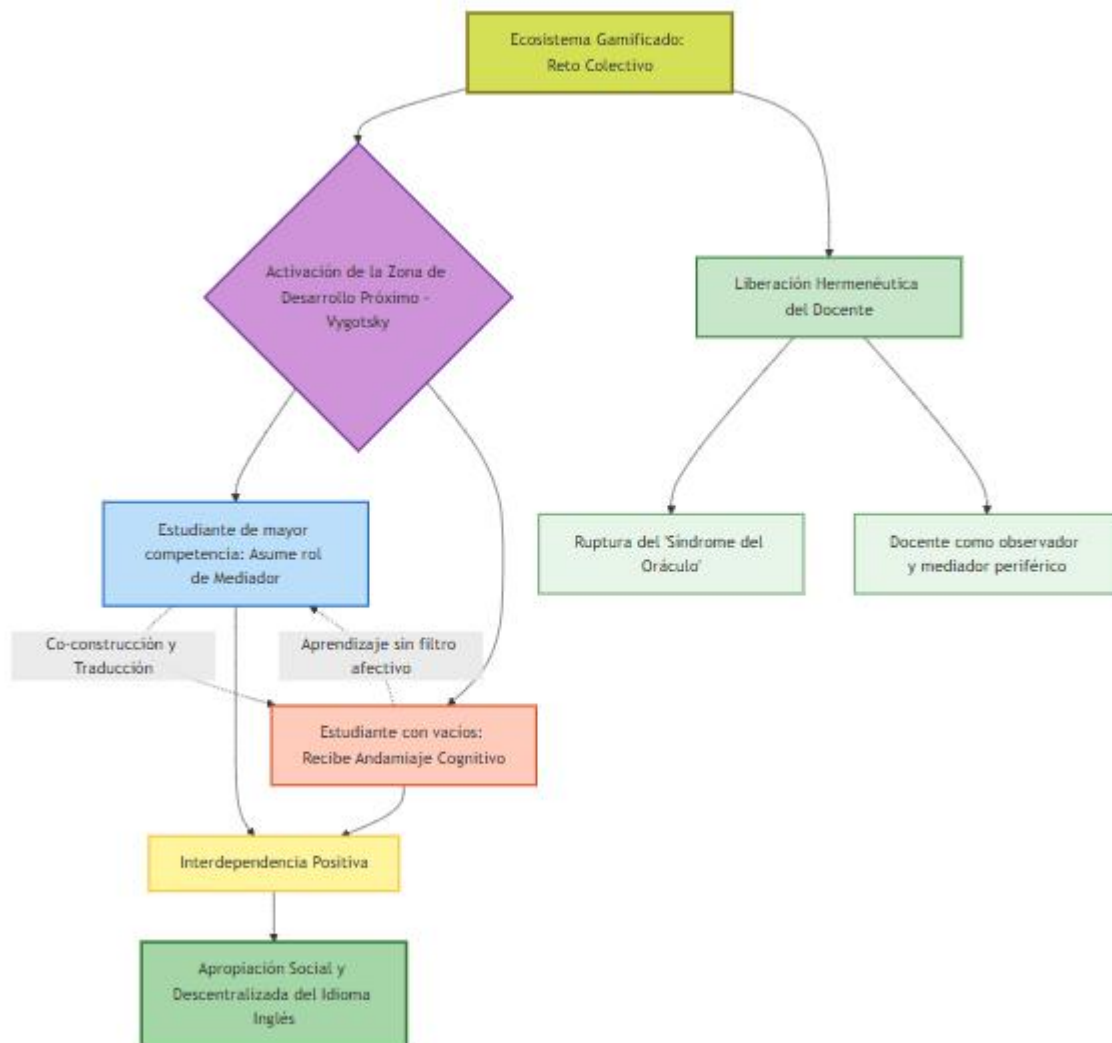
Triangulación e interpretación hermenéutica

La convergencia fenomenológica de estas cinco perspectivas confirma que la gamificación materializa los postulados del socioconstructivismo (Vygotsky, 1978). La urgencia y el deseo inherentes al ecosistema gamificado. Actúan como el motor que activa la Zona de Desarrollo Próximo. La dependencia vertical hacia el docente se fractura, dando paso a una red de interdependencia horizontal donde los estudiantes negocian el significado, traducen, corrigen y construyen el saber gramatical y lexical en conjunto. Se concluye que, en el aula gamificada, el aprendizaje del idioma extranjero no es el producto de una transmisión pasiva de información, sino el resultado emergente de una colaboración social intensiva, donde el éxito lúdico de uno depende ineludiblemente del éxito cognitivo del otro.

La transición del modelo de enseñanza centrado en el docente hacia una red de andamiaje colaborativo mediado por el juego se ilustra en la siguiente red semántica.

Figura 9

Red semántica: andamiaje entre pares y descentralización del saber



Nota. Red semántica estructurada a partir de la codificación axial y la perspectiva socioconstructivista. Elaboración propia (2026).

Para sistematizar la diversidad de percepciones en torno a la co-construcción del conocimiento y el aprendizaje social, se presenta el siguiente cuadro resumen:

Cuadro 12

Síntesis de hallazgos: colaboración y andamiaje entre pares (subcategoría 4.2)

Estamento (Fuente)	Unidad de Significado (Cita Icónica Resumida)	Conclusión Interpretativa (Sistematización)
Estudiante Urbano (GFU-2)	"...a mí me toca sentarme (...) explicarle rapidísimo (...) Uno termina siendo como un ayudante, un profesor...".	Andamiaje Espontáneo: La estructura de recompensa grupal elimina el egoísmo académico, forzando la tutoría entre pares por la urgencia de la misión.
Estudiante Rural (GFR-1)	"...ellos me tienen paciencia y me explican con palabras más fáciles que las del profesor".	ZDP Afectiva y Cognitiva: La mediación del par (lenguaje cercano y desprovisto de autoridad) resulta más efectiva para la asimilación de conceptos complejos.
Docente Urbano (DU-2)	"...dejaron de preguntar todo a mí (...) El liderazgo del aprendizaje se distribuyó por todo el salón".	Descentralización del Saber: El docente cede el monopolio hermenéutico; la validación gramatical se traslada a la negociación colaborativa del grupo.
Docente Rural (DR-1)	"...El estudiante avanzado asume el rol de líder (...) el que sabe refuerza su conocimiento (...) y el que no sabe aprende".	Nivelación de Brechas: La gamificación fomenta una interdependencia positiva que permite gestionar aulas con niveles heterogéneos de competencia lingüística.
Observación de Campo (DC-U1)	"...El Estudiante con mayor competencia (...) le hace preguntas guía (...) La validación del conocimiento se da por consenso".	Co-construcción Activa: Evidencia conductual de la resolución conjunta de problemas; el idioma opera como herramienta indispensable para desentrañar el reto.

Nota. Elaboración propia a partir del procesamiento hermenéutico y triangulación de datos (2026).

Teniendo en mente lo anterior, es indudable que el análisis transita hacia la quinta y última categoría central de esta investigación, la cual aborda la dimensión ético-política y contextual. Ya que la gamificación no ocurre en una burbuja aséptica; se materializa

en aulas reales atravesadas por desigualdades sociales, carencias de infraestructura y currículos homogeneizadores. Por lo que comprender el juego como estrategia didáctica exige, fenomenológicamente, analizarlo como una postura política del docente frente a su entorno sociodemográfico.

Dimensión ético-política y contextual

Esta categoría final trasciende la didáctica de la lengua inglesa para situar el análisis hermenéutico en el plano de la macropolítica escolar. La instauración de un ecosistema gamificado en instituciones públicas de educación básica y media, tanto en centros urbanos como en centros educativos rurales, constituye un acto de disrupción frente a las dinámicas hegemónicas del sistema educativo. El análisis fenomenológico devela cómo la mediación lúdica se convierte en una herramienta de democratización del saber y en un mecanismo de resistencia frente a la precariedad institucional.

Autonomía y libertad: toma de decisiones del estudiante dentro del ecosistema gamificado

La estructuración de un ecosistema gamificado en el aula de inglés no solo reconfigura el sentido del error o la interacción social, sino que altera profundamente la relación del sujeto con el poder y la toma de decisiones. En la pedagogía tradicional, el estudiante opera bajo un régimen de heteronomía: qué hacer, cuándo hablar y cómo resolver la tarea son prerrogativas exclusivas del docente. En contraste, el análisis fenomenológico revela que el ecosistema gamificado instaura un microuniverso de autonomía regulada, donde la libertad de elección se convierte en el principal motor ético y cognitivo.

En los escenarios urbanos, donde los adolescentes a menudo sienten que el colegio es una secuencia rígida de instrucciones, la gamificación es percibida como un oasis de agencia personal. Los estudiantes relatan la satisfacción que produce tener el control sobre su propio proceso y decidir el curso de acción de su equipo.

Lo bueno de las actividades es que la teacher no nos dice cómo resolverlas. Ella solo nos da el problema y nosotros veremos si empezamos traduciendo el texto, buscando en el diccionario o armando el rompecabezas. Uno siente que es libre de escoger la estrategia, y si uno decide mal y perdemos puntos, es culpa de nosotros, y no porque la teacher nos impuso algo y no fuimos capaces. **(GFU-2, Estudiante 6)**

Esta vivencia de autonomía adquiere matices particulares en el contexto rural. Allí, el juego dota a los estudiantes de herramientas para tomar el liderazgo en la resolución de problemas tangibles. La libertad no solo se experimenta en la elección de la estrategia cognitiva, sino en la asignación de roles dentro del equipo, lo que fortalece su autoconcepto.

A veces uno piensa que en el colegio uno solo va a obedecer lo que le digan. Pero con los retos del profesor, nosotros somos los que tomamos las decisiones. Yo decido si me arriesgo a abrir el candado o si le paso el turno a mi compañero. Esa libertad hace que uno se tome el juego en serio, porque las decisiones que uno toma en inglés tienen consecuencias directas en el reto. **(GFR-1, Estudiante 7)**

Desde la perspectiva docente, ceder este nivel de libertad implica una renuncia consciente al control absoluto del aula. Los profesores significan este proceso como un riesgo necesario y profundamente ético. Formar en autonomía requiere permitir que el estudiante transite por la incertidumbre y tome decisiones lingüísticas por cuenta propia.

Al principio la verdad me daba miedo soltarles las riendas. Uno está acostumbrado a guiar cada paso. Pero cuando gamificas, creas las reglas y luego das un paso al costado. Verlos decidir cómo van a usar el vocabulario para ganar, discutir entre ellos qué camino tomar, eso es libertad de pensamiento. Y ahí es donde te das cuenta que estás formando ciudadanos críticos, no repetidores de gramática. **(DU-2)**

La observación participante confirma que la autonomía dentro del ecosistema gamificado no es un caos desestructurado, sino una libertad contenida por las reglas del juego. Esta estructura permite ensayar la toma de decisiones en un entorno seguro.

Se observa al equipo deliberando sobre qué poder especial usar durante la clase. La decisión requiere analizar su progreso en inglés. Discuten en voz baja, sopesan opciones y finalmente eligen sin mirar al docente para pedir validación. El ecosistema ha logrado que el locus de control se transfiera del escritorio del maestro a los propios estudiantes. **(DC-U2)**

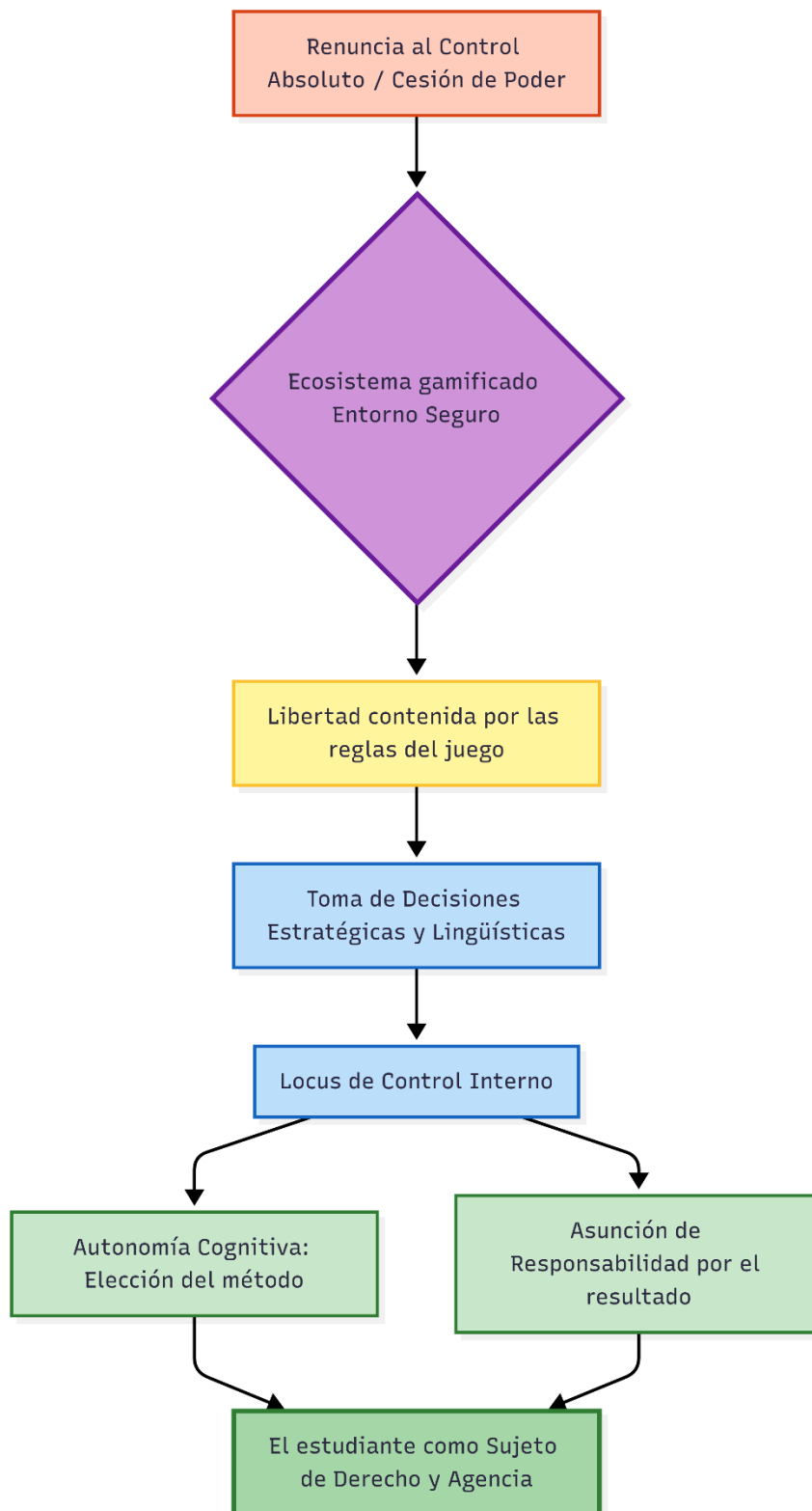
Triangulación e interpretación hermenéutica

Al triangular la percepción de libertad de los estudiantes, la cesión de control por parte de los docentes y la evidencia del diario de campo se concluye que la gamificación promueve el desarrollo de un sujeto moral e intelectualmente autónomo (Piaget, 1932). El estudiante deja de ser objeto de la instrucción para convertirse en sujeto de su aprendizaje. Esta autonomía, ejercida dentro de los límites seguros del ecosistema gamificado, tiene una dimensión ética invaluable, ya que esta le devuelve al joven su capacidad de agencia y reafirma su derecho a tomar decisiones sobre cómo habitar y construir su propio conocimiento en la lengua extranjera.

Las tensiones y dinámicas en torno a la cesión de poder y la toma de decisiones se ilustran en la siguiente red semántica.

Figura 10

Red semántica: autonomía y toma de decisiones en el círculo mágico



Nota. Red semántica generada a partir de la codificación hermenéutica. Elaboración propia (2026).

Para sistematizar cómo se significa la autonomía frente a las directrices heterónomas del sistema, se presenta el siguiente cuadro resumen:

Cuadro 13

Síntesis de hallazgos: autonomía y libertad (subcategoría 5.1)

Estamento (Fuente)	Unidad de Significado (Cita Icónica Resumida)	Conclusión Interpretativa (Sistematización)
Estudiante Urbano (GFU-2)	"...nosotros veremos si empezamos traduciendo (...) Uno siente que es libre de escoger la estrategia..."	Agencia Estratégica: El estudiante valora la posibilidad de seleccionar sus propias rutas de resolución, abandonando la linealidad de la guía de trabajo.
Estudiante Rural (GFR-1)	"...yo decido si me arriesgo (...) las decisiones que uno toma en inglés tienen consecuencias directas..."	Responsabilidad Genuina: La libertad de elección fomenta la madurez académica; el estudiante asume las consecuencias de sus errores dentro del juego.
Docente Urbano (DU-2)	"...das un paso al costado (...) Estás formando ciudadanos críticos, no repetidores de gramática".	Cesión de Control: El docente significa la pérdida de su monopolio directivo como un acto ético fundamental para el desarrollo del pensamiento crítico.
Observación de Campo (DC-U2)	"...sopesan opciones y finalmente eligen sin mirar al docente para pedir validación".	Locus de Control Interno: Evidencia de la autonomía en ejecución; la validación externa desaparece en favor del consenso y la independencia del equipo.

Nota. Elaboración propia a partir del procesamiento hermenéutico y triangulación de datos (2026).

Tensiones de la realidad: factores institucionales y brechas del entorno sociocultural

El contexto sociodemográfico ejerce una presión invisible pero determinante sobre el acto educativo. Las narrativas recolectadas develan que la escuela pública, a menudo marcada por la limitación de recursos y la rigidez burocrática, tiende a generar una desesperanza aprendida tanto en el estudiante como en el docente. Sin embargo, la gamificación emerge en el discurso de los informantes como una estrategia profundamente ética que iguala las oportunidades de participación e involucramiento, independientemente del capital cultural o económico de los adolescentes.

En el contexto urbano, las barreras no siempre son de acceso tecnológico, sino de marginación invisible dentro del aula. Los estudiantes relatan cómo el diseño lúdico democratiza el protagonismo, rescatando a aquellos sujetos que el sistema tradicional condena al anonimato o al fracaso.

En el salón hay compañeros que son muy callados, que a veces uno sabe que tienen problemas en la casa y por eso no rinden en las clases normales. Y pues ellos se van quedando o pierden años. Pero cuando hacemos los juegos de roles en inglés, a esos mismos compañeros se les da la oportunidad de ser los líderes del equipo. Y ahí no importa si es el más inteligente o el más vago del salón; a todos se nos da la misma oportunidad de ganar si nos esforzamos.
(GFU-1, Estudiante 2)

Esta percepción de justicia lúdica adquiere una dimensión política mucho más radical en el contexto de poblaciones pequeñas y rurales. Allí, la falta de conectividad y de infraestructura moderna suele ser leída por la comunidad como un abandono estatal. No obstante, la experiencia de inmersión generada a través de recursos analógicos de bajo costo o gamificación unplugged es significada por el estudiante rural como un acto de dignificación.

Nosotros en la vereda a veces vemos en internet cómo son los colegios grandes de Bogotá o de otras ciudades, con equipos, pantallas y

computadores, y pues uno se siente en desventaja con ellos. Pero cuando la profe nos arma esos mapas gigantes, nos esconde pistas en el patio y nos pone a pensar para abrir un cofre, uno siente que eso no lo pueden hacer allá ni en cualquier de esos colegios. La verdad la profe nos hace sentir importantes, y con todo lo que ella hace para que uno se siente bien y aprenda, de verdad que vale la pena el esfuerzo. **(GFR-1, Estudiante 4)**

Desde la perspectiva del docente, la asunción de esta praxis lúdica es descrita explícitamente como una postura ética. Los educadores urbanos reconocen que, ante la masificación de las aulas y la presión por cumplir con pruebas estandarizadas, el juego es un refugio para la humanidad del estudiante.

El sistema nos exige llenar planillas, notas y observadores y prepararlos para las pruebas de ICFES, cosificando al estudiante. Para mí, gamificar mi clase de inglés es un acto de rebeldía política. Es una forma de decirle y hacerle ver a la institución y al sistema que, en el salón, en mis 50 minutos, mis estudiantes no son un número, son un grupo de jugadores activos que disfrutan y aprenden. Es una forma de resistir a esa maquinaria que quiere que todos sigamos siendo un poco de repetidores automáticos. **(DU-1)**

Para el educador rural, esta dimensión ética se materializa en la superación del determinismo social. La artesanía pedagógica y la construcción manual de los retos, es su forma de combatir la pobreza de recursos, demostrando que la innovación no es un privilegio exclusivo de los contextos de alta dotación.

Enseñar en el campo en Colombia te enfrenta a la escasez diaria. Por lo general, no hay internet, no hay material. Pero gamificar me devolvió la ética de mi profesión. Yo diseño mis tarjetas a mano, reciclo cajas y armo candados de cartón porque me niego a que mis muchachos reciban una educación de segunda categoría. El juego demuestra que, con pura voluntad política y creatividad, el aprendizaje de calidad sí puede llegar a la ruralidad. **(DR-1)**

La triangulación fenomenológica se consolida mediante los apuntes de la observación participante, donde se documenta que la precariedad material no es un

impedimento para la sofisticación cognitiva, siempre que exista una mediación ética intencionada:

La sesión se desarrolla en un aula con pupitres deteriorados y sin dotación tecnológica. Sin embargo, la atención del grupo está cautivada por un tablero de cartulina reciclada que muestra el 'mapa de conquista' en inglés. La sofisticación no está en el recurso físico (que es humilde y artesanal), sino en la arquitectura de la misión y el desafío intelectual que propone. El docente ha logrado transformar un entorno de carencia estructural en un ecosistema de abundancia cognitiva. **(DC-R1)**

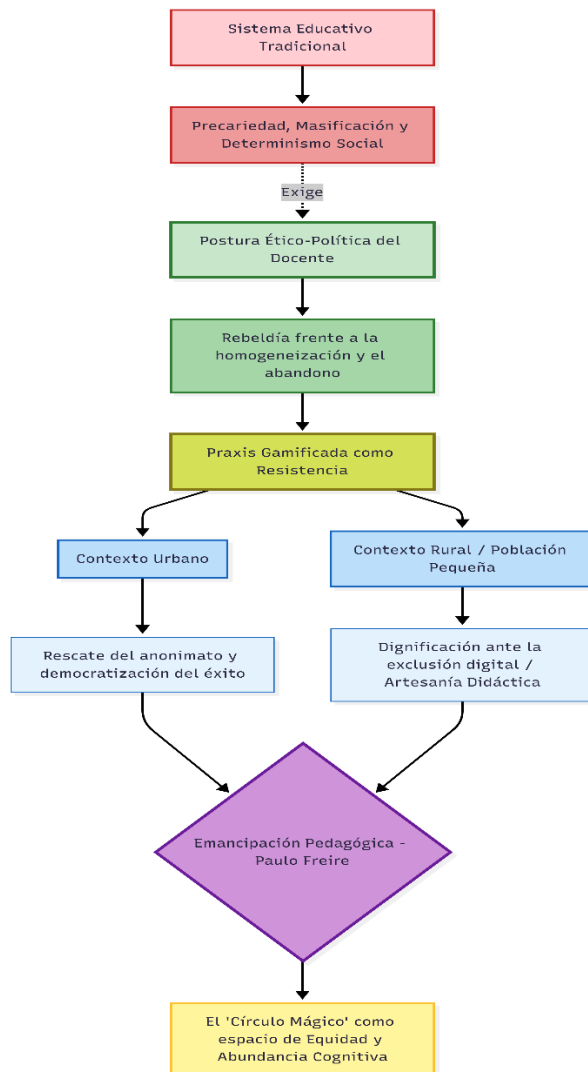
Triangulación e interpretación hermenéutica

Al integrar el sentido de inclusión relatado por el estudiante urbano, la dignificación sentida por el adolescente rural, la rebeldía sistémica del docente y la observación de campo en contextos de escasez se concluye que la gamificación adquiere el estatus de praxis emancipadora (Freire, 1970). No es únicamente un vehículo para adquirir vocabulario o fluidez oral; es una herramienta que democratiza el éxito escolar. En contextos marginados, la gamificación analógica desmiente el tecnocentrismo institucional y demuestra que la exclusión digital no tiene por qué traducirse en exclusión pedagógica. El docente que gamifica, asume una postura ético-política: se niega a reproducir la desigualdad del entorno, instaurando en su aula un ecosistema gamificado donde las oportunidades de empoderamiento intelectual se distribuyen equitativamente.

La consolidación de la gamificación como praxis ético-política y su impacto en contextos de vulnerabilidad institucional se esquematiza en la siguiente red semántica.

Figura 11

Red semántica: dimensión ético-política y resistencia pedagógica



Nota. Red semántica estructurada a partir de la codificación hermenéutica y la perspectiva emancipadora. Elaboración propia (2026).

Para sistematizar cómo los actores educativos significan el recurso lúdico como un elemento de equidad social y resistencia institucional, se presenta el siguiente cuadro resumen.

Cuadro 14

Síntesis de hallazgos: dimensión ético-política y contexto (subcategoría 5.2)

Estamento (Fuente)	Unidad de Significado (Cita Icónica Resumida)	Conclusión Interpretativa (Sistematización)
Estudiante Urbano (GFU-1)	"...cuando hacemos los juegos (...) a todos se nos da la misma oportunidad de ganar si nos esforzamos".	Democratización del Éxito: El ecosistema lúdico desarticula las jerarquías académicas tradicionales, ofreciendo protagonismo a estudiantes históricamente marginados en el aula.
Estudiante Rural (GFR-1)	"...uno siente que eso no lo pueden hacer allá ni en cualquiera de esos colegios (...) vale la pena el esfuerzo".	Dignificación y Pertenencia: La experiencia inmersiva contrarresta el sentimiento de abandono estatal en zonas rurales, generando una autopercepción de valor y equidad.
Docente Urbano (DU-1)	"...gamificar mi clase de inglés es un acto de rebeldía política (...) resistir a esa maquinaria...".	Resistencia al Paradigma Estructural: El docente significa su praxis como una trinchera ética para proteger la dimensión humana del aprendizaje frente a las métricas estandarizadas.
Docente Rural (DR-1)	"...me niego a que mis muchachos reciban una educación de segunda (...) el juego demuestra que con pura voluntad (...) el aprendizaje de calidad si puede llegar".	Superación del Determinismo: La artesanía pedagógica (gamificación analógica) emerge como una solución política y creativa que vence la brecha de infraestructura.
Observación de Campo (DC-R1)	"...La sofisticación no está en el recurso (...) sino en la arquitectura de la misión y el desafío intelectual (...) un ecosistema de abundancia cognitiva".	Abundancia en la Escasez: Evidencia de que el rigor hermenéutico y la profundidad cognitiva no dependen de la dotación tecnológica, sino de la arquitectura ética del reto.

Nota. Elaboración propia a partir del procesamiento hermenéutico y triangulación de datos (2026).

El recorrido fenomenológico y hermenéutico a través de las cinco categorías centrales devela que la gamificación en el aula de inglés trasciende, con creces, la mera instrumentalización lúdica. La instauración del ecosistema gamificado, desencadena una metamorfosis integral, puesto que reconfigura la ontología de la clase y la identidad del sujeto (Categoría 1), fractura la monotonía tradicional instaurando dinámicas de flow y tensiones productivas (Categoría 2), y demuestra que la inmersión depende de la arquitectura del reto y no del determinismo tecnológico (Categoría 3). Más allá del andamiaje instrumental, esta mediación propicia un ecosistema donde el filtro afectivo desciende, naturalizando el error y fomentando un andamiaje socioconstructivista entre pares (Categoría 4). Finalmente, la adopción de esta praxis se consolida como una postura ético-política del docente, quien, al fomentar la autonomía y democratizar el protagonismo, ejerce un acto de resistencia frente a las brechas socioculturales y la precariedad institucional (Categoría 5). Este corpus de hallazgos emergentes constituye, por tanto, el cimiento empírico y fenomenológico sobre el cual se erigirán las reflexiones teóricas finales, las conclusiones y las recomendaciones de la presente investigación doctoral.

CAPÍTULO V

APROXIMACIÓN TEÓRICA

En el marco de la fenomenología hermenéutica, teorizar no implica prescribir leyes universales y rígidas, sino ofrecer una red de significados estructurados que permitan comprender la esencia de un fenómeno en toda su complejidad. En este sentido, este capítulo representa el cénit de la presente tesis doctoral.

Es por ello que la pertinencia de esta construcción teórica radica en la urgencia de repensar la enseñanza del idioma inglés en el sistema de educación pública, de manera particular en territorios como la provincia de Pamplona y así mismo en contextos análogos de Colombia. Históricamente, la didáctica de lenguas extranjeras en escenarios atravesados por limitaciones de infraestructura, masificación de aulas y la marcada dicotomía urbano-rural, se ha debatido en una tensión paralizante. Por un lado, la exigencia de un currículo hegemónico y estandarizado; y por el otro, la desafección de un adolescente que no encuentra eco ni significado en la asimilación mecánica de estructuras gramaticales. Ante este panorama, intentar solucionar la crisis del aula únicamente con la reproducción de metodologías tradicionales o la inserción acrítica de dispositivos tecnológicos resulta a todas luces insuficiente.

Frente a esta realidad estructural, el presente constructo teórico emerge no como un recetario instrumental o un manual de actividades lúdicas. Por el contrario, se postula como una reconfiguración epistemológica y ontológica de la praxis educativa. Se propone la gamificación y la instauración del círculo mágico como un ecosistema didáctico que altera las lógicas tradicionales de presión, resignifica la penalización del error y habilita un espacio de equidad cognitiva. Así, el propósito de este capítulo es articular y presentar formalmente la matriz de pensamiento que sostiene esta transformación, demostrando que mediar el aprendizaje a través del juego en las instituciones educativas públicas es, en su esencia más profunda, un acto de resistencia, vinculación y emancipación.

Fundamentación epistémica, filosófica y pedagógica

La teorización de la praxis gamificada exige un anclaje profundo en las corrientes del pensamiento que explican cómo el sujeto habita el mundo, cómo construye el saber con el otro y cómo se emancipa a través de la educación. Por ello, el constructo propuesto en esta investigación se sustenta en una tríada epistémica robusta: la fenomenología hermenéutica, el socioconstructivismo y la pedagogía crítico-emancipadora.

A continuación, se diserta sobre cómo cada una de estas posturas filosóficas cimenta la experiencia del círculo mágico en el aula de lenguas extranjeras.

Dimensión fenomenológica-hermenéutica: el "estar-ahí" en el círculo mágico

Desde la perspectiva de Husserl y Heidegger, el ser humano no es un ente aislado, sino un "ser-en-el-mundo". En el ámbito educativo tradicional, el "mundo de la vida" (Lebenswelt) del estudiante de educación media suele estar atravesado por la monotonía, la pasividad y la subordinación a un sistema que penaliza el error.

Al introducir la gamificación, se produce una fractura ontológica. Tomando el concepto del círculo mágico propuesto por el teórico del juego Johan Huizinga (1938), la gamificación instaaura una realidad paralela y segura dentro del aula. Al cruzar el umbral de este círculo y al asumir la identidad de jugador, el estudiante suspende temporalmente las reglas opresivas del sistema escolar. El error en inglés deja de ser una falta sancionable que amenaza su autoconcepto, para convertirse en un obstáculo lúdico natural. Esta dimensión filosófica fundamenta la primera premisa de esta teoría: el ecosistema lúdico le devuelve al estudiante la agencia sobre su propio ser, permitiéndole habitar la lengua extranjera desde la curiosidad y la libertad, y no desde la presión.

Dimensión socioconstructivista: el andamiaje y el artefacto mediador

Es así, que el aprendizaje de una lengua extranjera no es un proceso de internalización mecánica de estructuras gramaticales, sino un fenómeno profundamente social e intersubjetivo. Esta investigación ancla su segundo pilar en la teoría histórico-cultural de Lev Vygotsky (1978). Para quien, el aprendizaje genuino ocurre en la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), ese espacio transicional entre lo que el estudiante puede resolver de forma autónoma y lo que puede lograr con la mediación de un par más capacitado.

La teoría emergente de esta tesis postula que el ecosistema gamificado es el detonante natural más poderoso de la ZDP. La urgencia de la tarea ya sea: abrir un candado, descifrar un enigma, alcanzar una meta grupal, elimina el individualismo competitivo. Los estudiantes se ven en la necesidad de interactuar, de negociar significados y de ejercer tutorías entre pares. Asimismo, la tecnología instruccional, ya sea la inmediatez de una interfaz digital o la materialidad de un acertijo en cartulina, actúan como el artefacto psicológico Vygotskiano que ancla la atención conjunta. Lo que conlleva a que el conocimiento se descentralice, trasladando la autoridad hermenéutica del docente hacia la inteligencia colectiva del equipo.

Dimensión crítico-emancipadora: la resistencia frente a la educación bancaria

Finalmente, una investigación doctoral gestada en el contexto latinoamericano, y específicamente en un contexto colombiano de instituciones con marcadas brechas de recursos como las poblaciones pequeñas o rurales, exige una lectura política del acto educativo. Desde la óptica de la Pedagogía del oprimido de Paulo Freire (1970), la enseñanza tradicional de idiomas a menudo reproduce dinámicas de educación bancaria, condenando al estudiante a la recepción pasiva.

En consecuencia, gamificar la clase de inglés en estos contextos trasciende la didáctica para convertirse en un acto de resistencia y emancipación. Cuando un docente diseña recursos lúdicos analógicos de su propia artesanía pedagógica para sortear la falta de conectividad o de recursos, está superando el determinismo social. Esto sumado

a que el juego democratiza el éxito, otorgando voz y protagonismo a aquellos jóvenes históricamente invisibilizados por la ortodoxia escolar. Permiten que la gamificación se eleve, entonces, a la categoría de praxis ético-política, instaurando un espacio de equidad y abundancia cognitiva en medio de la precariedad material institucional.

Con el fin de brindar rigor sistémico a este anclaje fundacional, la siguiente matriz sintetiza las relaciones entre las corrientes filosóficas y su operativización dentro de la dinámica gamificada.

Cuadro 15

Matriz epistémica y filosófica de la teoría emergente

Dimensión Filosófica	Teóricos Base	Concepto Central	Operativización en la Gamificación del Inglés
Ontológica - Fenomenológica	Husserl, Heidegger, Huizinga	<i>Dasein</i> , círculo mágico, agencia.	Transición identitaria de estudiante pasivo a jugador activo. Despenalización del error lingüístico y protección del autoconcepto.
Epistemológica - Socioconstructivista	Vygotsky	Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), Mediación por Artefactos.	Interdependencia horizontal, tutoría espontánea entre pares motivada por el logro del reto colectivo.
Axiológica - Crítico-Emancipadora	Freire	Superación de la Educación Bancaria, Praxis, Democratización.	El juego como resistencia ante la precariedad institucional; inclusión de voces marginadas y superación del determinismo tecnológico.

Nota. Síntesis epistemológica de la fundamentación teórica. Elaboración propia (2026).

Habiendo establecido este tejido filosófico y pedagógico, resulta evidente que la gamificación en el aula de lenguas extranjeras trasciende la mera instrumentalización didáctica para erigirse como un fenómeno complejo de alteración ontológica y resistencia social. Es precisamente sobre estos sólidos cimientos epistémicos que convergen la

agencia del sujeto, la interdependencia del andamiaje socioconstructivista y la vocación emancipadora de Freire, Lo que permite, hace posible y necesaria la formulación de una teoría sustantiva.

En consecuencia, el discurso transita hacia la articulación formal de este modelo, el cual consolida los hallazgos fenomenológicos emergentes en un constructo teórico explicativo, situado y transformador.

Presentación del constructo teórico: Teoría de la Gamificación Emancipadora y el Andamiaje Lúdico (TGEAL)

De la triangulación hermenéutica de las vivencias de los actores educativos y su fecundación con las bases epistémicas descritas, emerge el constructo central de esta investigación: la Teoría de la Gamificación Emancipadora y el Andamiaje Lúdico (TGEAL).

La TGEAL se erige como un modelo explicativo y transformador que postula lo siguiente: en la educación básica secundaria y media del sector público, particularmente en escenarios tensionados por brechas socioculturales y tecnológicas, la apropiación de la competencia comunicativa en una lengua extranjera se optimiza de manera exponencial cuando la arquitectura del aula abandona la matriz disciplinaria de la coerción y asume la gramática inmersiva del juego.

En el paradigma tradicional, el aprendizaje del inglés suele instrumentalizarse como un ejercicio mnemotécnico y descontextualizado, donde el idioma es un objeto de estudio inerte que debe ser dominado para superar una evaluación estandarizada. La TGEAL, por el contrario, propone que la instauración del círculo mágico resignifica radicalmente el objeto de conocimiento. Dentro del ecosistema gamificado, el inglés deja de ser un fin abstracto para convertirse en una herramienta vital de supervivencia narrativa. El estudiante no conjuga verbos o construye oraciones para complacer al docente, sino para desactivar una bomba, abrir un candado o rescatar a su equipo. Esta

urgencia pragmática genera una inmersión profunda que subordina la forma gramatical a la función comunicativa genuina.

Asimismo, la teoría sostiene que esta transmutación del aula no depende de la sofisticación del hardware o de la robustez de la conexión a internet. La TGEAL desmitifica el tecnocentrismo y valida la artesanía pedagógica de la gamificación unplugged o analógica, como un vehículo inmersivo de igual o mayor potencia. En territorios marginados histórica o geográficamente, el recurso físico, construido intencionalmente por el docente, posee un valor ético superior, pues comunica al estudiante que su desarrollo intelectual no está condicionado por la escasez de su entorno.

Postulados fundamentales de la TGEAL

Para sistematizar su alcance y operatividad, la Teoría de la Gamificación Emancipadora y el Andamiaje Lúdico se estructura a partir de cuatro postulados axiomáticos fundamentales, los cuales rigen la dinámica del ecosistema en el aula.

Postulado de la agencia ontológica (transición del sujeto)

El estudiante no es un recipiente de instrucción gramatical, sino un sujeto con voluntad lúdica. La teoría postula que el aprendizaje significativo del inglés solo es posible cuando el individuo asume la agencia de su proceso. Al adquirir la identidad de jugador, el adolescente recupera el locus de control interno, tomando decisiones estratégicas, asumiendo riesgos lingüísticos y transitando de la obediencia pasiva a la participación activa.

Postulado de la resiliencia lúdica (despenalización del error)

El miedo a la sanción social y académica es la barrera primordial en la producción oral de una segunda lengua. La TGEAL establece que el círculo mágico opera como un escudo afectivo que reconfigura el error. En el juego, el hecho de equivocarse, perder

una vida o fallar una misión, no fractura el autoconcepto ni genera una calificación punitiva. Sino que, por el contrario, es la retroalimentación natural del sistema lo que invita al reintento inmediato. Esta despenalización disminuye drásticamente el filtro afectivo, propiciando la desinhibición comunicativa.

Postulado de la interdependencia hermenéutica (el andamiaje colectivo)

El saber lingüístico en un aula gamificada es un bien común, no un logro individual. La teoría sostiene que el diseño de retos y recompensas colectivas fractura la estructura vertical donde el docente es el único poseedor de la validación. Impulsados por el deseo de triunfar en el juego, los estudiantes con mayor competencia asumen espontáneamente el rol de tutores de sus pares con mayores dificultades o vacíos. Se consolida así una interdependencia positiva que democratiza la traducción, la comprensión y la asimilación del idioma, materializando la zona de desarrollo próximo en tiempo real.

Postulado de la equidad cognitiva (la dimensión emancipadora)

Gamificar en la educación pública no es un acto neutro de innovación metodológica, sino una postura ética de resistencia institucional. La TGEAL declara que, frente a currículos homogeneizadores y entornos precarizados, el docente arquitecto del juego crea un microuniverso de abundancia cognitiva y justicia. En este espacio, las jerarquías sociales e intelectuales preestablecidas se disuelven, garantizando que cada estudiante, independientemente de su capital cultural, timidez o historial de fracaso escolar, posea las mismas oportunidades de protagonismo, éxito y dignificación.

Desarrollo analítico de los ejes estructurales de la TGEAL

La operatividad de la Teoría de la Gamificación Emancipadora y el Andamiaje Lúdico no se agota en la enunciación de sus postulados; requiere la deconstrucción analítica de los cinco ejes sistémicos que sostienen la arquitectura del círculo mágico. A

continuación, se profundiza en las dimensiones ontológica y praxeológica, las cuales definen la transformación del sujeto y la nueva ecología del aula.

Eje ontológico: la transición hacia el ser lúdico y la reivindicación de la agencia

El primer eje de la TGEAL aborda la crisis de identidad del sujeto que aprende en el sistema educativo tradicional. Fenomenológicamente, el estudiante de las instituciones educativas públicas suele habitar un estado de alienación ontológica, en donde su cuerpo ocupa un pupitre, pero su voluntad está subordinada a las directrices de un currículo que no ha elegido. En la clase de lenguas extranjeras, esta pasividad se agudiza ante la exigencia de producir sonidos y estructuras en un idioma que, en muchos contextos y especialmente en la ruralidad o poblaciones pequeñas, carece de utilidad inmediata en su entorno sociocultural.

La TGEAL postula que la gamificación provoca una alteración identitaria fundamental: la transición del estudiante pasivo al ser lúdico (el jugador). Al cruzar el umbral del círculo mágico, el estudiante asume un rol, un avatar o una misión. Esta nueva identidad actúa como una prótesis ontológica que lo protege del escarnio público. El ser lúdico no tiene un historial de fracaso académico, no teme a la calificación, al lápiz rojo del docente y, lo más importante, posee voluntad de acción.

Este eje conceptualiza que la apropiación del inglés ocurre cuando el estudiante ejerce su agencia. En el ecosistema gamificado, el joven debe tomar decisiones tácticas, como elegir qué pista utilizar primero, decidir si arriesga puntos por una respuesta, que ruta tomar o negociar con su equipo la estrategia a seguir. Esta devolución del locus de control, en su percepción de que el éxito depende del propio esfuerzo y estrategia, y no de la arbitrariedad del profesor, es el núcleo ontológico de la teoría. En contextos de vulnerabilidad o marginación, restituir esta agencia trasciende lo pedagógico; es un acto de dignificación que combate la desesperanza aprendida y le demuestra al adolescente que es un sujeto capaz de transformar su realidad inmediata a través del intelecto.

Eje praxeológico: inmersión, estado de flujo y la ecología del ruido productivo

Mientras el eje ontológico transforma al sujeto, el eje praxeológico reconfigura el espacio y el tiempo en el que el estudiante habita y conoce como la ecología del aula. La didáctica clásica del inglés persigue el silencio, el orden y la progresión lineal del libro de texto. La TGEAL, en ruptura con este modelo, establece que el aprendizaje significativo en la adolescencia requiere un nivel de activación cognitiva y emocional que es incompatible con la inmovilidad.

Este eje fundamenta su accionar en la teoría del flujo de Mihaly Csikszentmihalyi (1990). El estado de flujo es esa experiencia óptima de inmersión total en la que el individuo pierde la noción del tiempo y del ego, inmerso en la tarea. Para que este estado se instaure en la clase de inglés, la TGEAL sostiene que el docente debe calibrar milimétricamente la tensión praxeológica, en donde el reto lúdico que se proponga no puede ser tan fácil como para generar aburrimiento, ni tan difícil o con una exigencia lingüística inalcanzable, como para provocar ansiedad.

Cuando esta calibración es exitosa, emerge un fenómeno que la teoría denomina ecología del ruido productivo. A diferencia del desorden o la indisciplina, el ruido productivo es la manifestación acústica y cinética del aprendizaje socioconstructivista. Es el sonido de estudiantes discutiendo en voz alta el significado de una pista, moviéndose por el espacio físico para abrir un candado y debatiendo gramática de manera apasionada para lograr una meta compartida.

Asimismo, el eje praxeológico postula la elasticidad del tiempo escolar. Dentro del círculo mágico, el tiempo burocrático de la hora de clase de 50 minutos dictaminada por la campana se subordina al tiempo de la misión. La urgencia lúdica acelera los procesos de procesamiento mental. El estudiante procesa, analiza y produce en inglés a una velocidad superior porque la supervivencia en el juego así lo demanda. En consecuencia, la praxis docente deja de ser la administración del silencio para convertirse en la conducción del caos inmersivo; el maestro renuncia al estrado para operar como un arquitecto periférico que regula el flujo del juego y garantiza que la tensión se resuelva mediante el uso del idioma extranjero.

Eje tecno-pedagógico: desmitificación tecnológica y artesanía mediacional

El tercer eje de la TGEAL aborda la relación ontológica y funcional entre el sujeto, el aprendizaje y el artefacto mediador. En la literatura contemporánea, la gamificación a menudo se encuentra secuestrada por un paradigma tecnocéntrico, el cual asume erróneamente que la inmersión lúdica es directamente proporcional a la sofisticación del hardware o del software utilizado. Esta visión resulta profundamente excluyente para el sistema de educación pública colombiano, y en particular, para las instituciones rurales o de poblaciones pequeñas cuyas infraestructuras tecnológicas son precarias o nulas.

La TGEAL fractura este determinismo al postular el principio de la desmitificación tecnológica. La teoría establece que el motor de la inmersión o el anclaje del círculo mágico no reside en la pantalla digital, sino en la arquitectura del misterio y el desafío intelectual que propone la narrativa del juego. En consecuencia, este eje valida y eleva a la categoría de mediación instruccional superior a lo que se concibe como artesanía pedagógica y a la gamificación analógica o unplugged.

Desde la perspectiva socioconstructivista, un candado físico de ferretería, un mapa dibujado a mano o una caja fuerte de cartón operan como artefactos psicológicos de altísima potencia. En un contexto de escasez de material, la materialidad del objeto analógico exige una interacción kinestésica y colaborativa que a menudo supera la experiencia individualizante de una pantalla táctil. Así, la teoría concluye que la tecnología, sea la inmediatez de una aplicación en el contexto urbano o el engranaje físico en la ruralidad, es únicamente el puente mediacional; el verdadero recurso tecnológico del aula gamificada es la imaginación estructurada del docente.

Eje socioafectivo: el escudo lúdico y la red de interdependencia (ZDP)

El cuarto eje se sumerge en la dimensión psicológica y vincular del aprendizaje de lenguas extranjeras. La producción oral en un idioma extranjero durante la adolescencia es una experiencia de alta vulnerabilidad. El temor a la burla de los pares, al juicio evaluativo del docente y a la exposición pública elevan lo que Krashen (1982)

denomina el filtro afectivo, un bloqueo psicológico que paraliza la voluntad comunicativa del estudiante y estanca el aprendizaje.

La TGEAL postula que el ecosistema gamificado interviene directamente sobre esta parálisis al proveer un escudo lúdico. Al ampararse bajo la identidad del jugador o del avatar, el estudiante experimenta una coartada psicológica. En la que, si comete un error de pronunciación o de gramática, el fracaso no recae sobre su ego o su autoconcepto, sino sobre el personaje dentro de las reglas del juego. Esta despenalización del error disminuye drásticamente el filtro afectivo. El joven no habla o escribe en inglés para demostrar suficiencia académica, sino porque la narrativa se lo exige de manera vital para sobrevivir, ganar puntos o avanzar de nivel.

Consecuentemente, al descender el miedo, emerge una reconfiguración de los lazos sociales en el aula que la teoría denomina Interdependencia Hermenéutica. Al plantearse retos colectivos, donde nadie gana hasta que todo el equipo logre la meta, el egoísmo competitivo del sistema tradicional desaparece. El círculo mágico activa de manera espontánea la zona de desarrollo próximo (ZDP) de Vygotsky. El estudiante con mayor competencia lingüística se ve forzado por la urgencia lúdica a convertirse en tutor, traductor y andamiaje de su compañero con mayores dificultades. La autoridad hermenéutica y la validación del saber se descentralizan; ya no es el docente quien corrige en solitario, es la propia red de pares la que negocia el significado del idioma para alcanzar la victoria común.

Eje ético-político: gamificación como praxis emancipadora y resistencia institucional

El quinto y último eje constituye la cúspide ontológica y moral de la Teoría de la Gamificación Emancipadora y el Andamiaje Lúdico. En el contexto de la educación pública colombiana, y de manera muy particular en las ruralidades, poblaciones pequeñas como y los sectores urbanos masificados, la praxis pedagógica no puede desvincularse de las tensiones sociopolíticas del territorio.

La TGEAL postula que gamificar en medio de la escasez material o la rigidez burocrática es un acto de resistencia institucional. El sistema educativo tradicional, a menudo lastrado por la falta de recursos, la homogeneización curricular y la evaluación punitiva, tiende a reproducir las desigualdades sociales de origen. Es así, que históricamente, el sistema reserva la innovación y la experimentación para los contextos de alto privilegio, mientras que a las poblaciones vulnerables se les condena a la repetición mecánica y a la obediencia.

Al instaurar el círculo mágico, el docente subvierte este determinismo social. La teoría fundamenta el principio de la democratización del éxito escolar, donde la arquitectura del juego no discrimina por capital cultural previo, estrato socioeconómico o historial de fracaso en la asignatura. Dentro del reto lúdico, todos los estudiantes ingresan en igualdad de condiciones narrativas, y las inteligencias múltiples que la escuela tradicional invisibiliza, como el liderazgo, el pensamiento lateral o la destreza espacial, se convierten en habilidades cruciales para el equipo.

Finalmente, este eje consagra la gamificación analógica y digital como una praxis emancipadora (Freire, 1970). A través del juego estructurado, el adolescente descubre que su voz tiene valor, que su capacidad de resolver problemas es indispensable para sus pares o su equipo y que el aprendizaje no es una imposición dolorosa, sino un ejercicio de libertad. En este paradigma, el docente de inglés abandona el rol de transmisor de gramática para erigirse como un intelectual transformativo, un arquitecto de experiencias que garantiza un oasis de justicia, equidad y dignidad cognitiva para sus estudiantes, demostrándoles que son sujetos capaces de reescribir su propio destino.

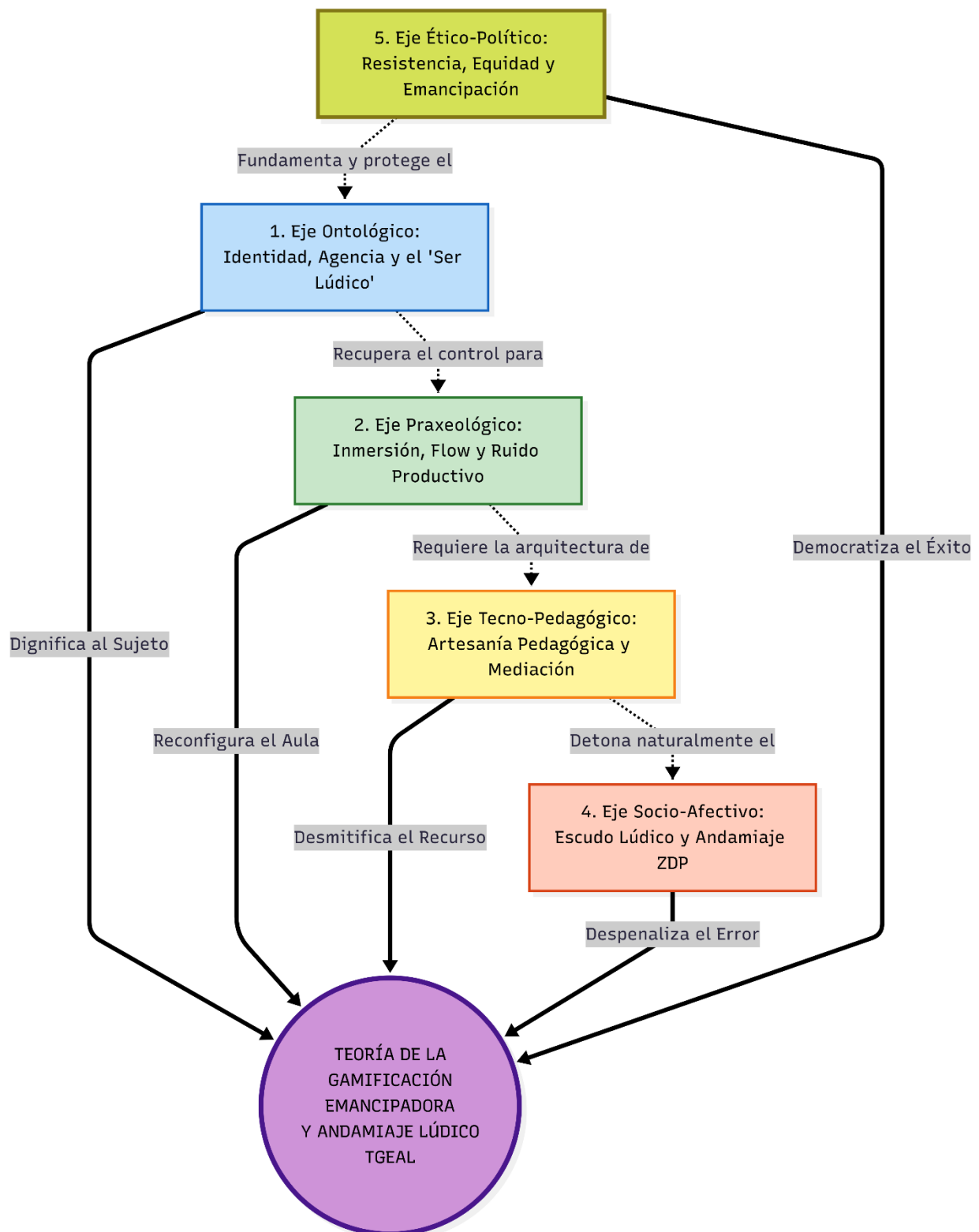
Integración sistémica del constructo teórico

Es por ello que la TGEAL no debe comprenderse como una sumatoria fragmentada de postulados, sino como un holograma dialógico, tal como se ilustra a continuación en la Figura 12, el desarrollo de la agencia en el estudiante o "Ser Lúdico" (Eje 1) requiere indefectiblemente de la inmersión y el ruido productivo (Flow, Eje 2) para habitar el círculo mágico. Este ecosistema se sostiene **mediante** la mediación de la

tecnología o la artesanía pedagógica (Eje 3), la cual detona de manera natural la tutoría entre pares y reduce el filtro afectivo frente al idioma extranjero (Eje 4). Sin embargo, todo este engranaje didáctico y psicológico culmina y cobra su verdadero sentido únicamente bajo la luz de la emancipación ciudadana y la resistencia ética (Eje 5).

Figura 12

Construtto teórico: modelo TGEAL



Nota. Estructura teórica sistémica generada a partir de las categorías emergentes de la investigación. Elaboración propia (2026).

En definitiva, la Teoría de la Gamificación Emancipadora y el Andamiaje Lúdico no pretende erigirse como un calmante metodológico temporal para una escuela en crisis, sino como un horizonte de transformación ontológica y social. Al devolverle al estudiante su agencia, al despenalizar su proceso de descubrimiento y al descentralizar el poder hermenéutico del docente, esta teorización demuestra que la enseñanza de una lengua extranjera en la educación pública puede trascender la mera instrucción instrumental. El círculo mágico se revela, en su sentido más profundo, como un ensayo de ciudadanía. Un ecosistema donde los jóvenes, independientemente de la precariedad o las limitaciones de su entorno sociocultural, aprenden a colaborar en la diferencia, a tomar decisiones con autonomía y a construir su propia voz para habitar el mundo.

CAPÍTULO VI

REFLEXIONES FINALES Y RECOMENDACIONES

La inmersión fenomenológica en la realidad del aula de educación pública demuestra que la enseñanza del inglés exige una ruptura ineludible con las metodologías reproductivas. La Teoría de la Gamificación Emancipadora y el Andamiaje Lúdico (TGEAL), germinada a partir de las voces y vivencias de sus propios actores, trasciende el plano del análisis para exigir una toma de postura definitiva frente al acto educativo. Por consiguiente, estas reflexiones no pretenden constituirse como dogmas estáticos, sino como verdades situadas que interpelan la praxis tradicional y abren nuevos horizontes para la educación pública y así mismo trazar las rutas de acción pedagógica que de ellas se derivan.

De este modo y a la luz de los propósitos investigativos trazados al inicio de este estudio y del procesamiento hermenéutico del corpus discursivo, se esgrimen las siguientes reflexiones conclusivas.

Se concluye que la gamificación en el aula de inglés como lengua extranjera trasciende la categoría de estrategia motivacional, para erigirse como un catalizador de transformación identitaria. La escuela tradicional, cimentada por la pasividad y el acatamiento de reglas, a menudo despoja al adolescente de su agencia, generándole una profunda repulsión frente al idioma inglés. Sin embargo, la instauración del círculo mágico revierte esta alienación. Al asumir la identidad lúdica del jugador, el estudiante recupera su voluntad de acción, abandona la resistencia al aprendizaje y asume el idioma no como un objeto de evaluación punitiva, sino como un instrumento vital de supervivencia narrativa. La gamificación, por tanto, dignifica al sujeto, devolviéndole el protagonismo cognitivo que el sistema burocrático suele arrebatarse.

En estrecha vinculación con lo anterior, la investigación concluye que el mayor obstáculo para la producción oral y escrita en una segunda lengua durante la adolescencia no es el déficit cognitivo, sino el miedo al escarnio. El ecosistema gamificado demostró ser el escudo socioafectivo más eficaz contra este fenómeno. Al trasladar la consecuencia del error desde el ego del estudiante hacia el avatar o personaje dentro del juego, se neutraliza el filtro afectivo. Fallar una traducción, una construcción gramatical o pronunciar incorrectamente deja de ser motivo de burla para convertirse en una iteración necesaria dentro del ciclo del juego. Esta despenalización del error es el pilar fundamental que destraba la inhibición comunicativa, permitiendo que el aula se convierta en un laboratorio seguro de experimentación lingüística.

En lo concerniente a la ruptura de la ecología tradicional del aula, se infiere que el aprendizaje significativo del inglés en la educación secundaria es incompatible con la inmovilidad y el silencio sepulcral que históricamente ha perseguido la didáctica conservadora. La gamificación fractura esta ecología estática al introducir la dinámica del Flujo y el ruido productivo. La resolución de actividades o misiones exige movimiento espacial, debate en voz alta, negociación de significados y una administración elástica del tiempo escolar. En consecuencia, se concluye que el caos aparente de un aula gamificada es, en realidad, la manifestación acústica y cinética de un cerebro adolescente profundamente inmerso en la construcción socioconstructivista del saber.

De la misma manera, la desmitificación tecno-pedagógica y el valor de la artesanía mediacional, provee un hallazgo concluyente y de vital importancia para la educación pública colombiana. Debido a la desvinculación entre la inmersión lúdica y el determinismo tecnológico, la investigación demuestra que el éxito del círculo mágico no es directamente proporcional a la sofisticación del hardware o la conectividad a internet. En contextos de ruralidad o limitaciones de infraestructura, la artesanía pedagógica, la creación intencional de recursos analógicos como candados físicos, mapas de papel o cajas de seguridad, poseen una potencia mediacional equivalente o incluso superior a la de una plataforma digital. La materialidad del acertijo fomenta una interacción kinestésica y un nivel de colaboración que descentraliza la atención. Por tanto, se concluye que el

verdadero motor tecnológico de la gamificación no reside en el dispositivo, sino en la arquitectura narrativa diseñada por el docente.

Finalmente, a partir de la contrastación de los escenarios urbanos masificados y la escuela rural, se concluye que la implementación de la gamificación trasciende la innovación didáctica para erigirse como un acto de resistencia institucional. En un sistema educativo que frecuentemente reproduce las desigualdades socioculturales de origen y condena a las poblaciones vulnerables a metodologías reproductivas, el diseño de un ecosistema lúdico es una postura política. El juego democratiza las oportunidades de éxito, validando inteligencias múltiples que el currículo tradicional ignora y ofreciendo a cada estudiante, sin importar su rezago académico previo, la oportunidad de experimentar victoria intelectual, liderazgo y reconocimiento por parte de sus pares.

Limitaciones del estudio

De acuerdo con la naturaleza del paradigma interpretativo y los fundamentos de la fenomenología hermenéutica que sustentan esta investigación, el escrutinio de la validez científica exige delimitar con honestidad intelectual las fronteras y restricciones del proceso empírico y teórico desarrollado. Reconocer las limitaciones de este estudio no demerita la densidad conceptual del modelo emergente; por el contrario, dota de transparencia, rigor y auditabilidad a todo el proceso, demarcando el horizonte específico donde los hallazgos adquieren su auténtico sentido. Las principales limitaciones se estructuran desde los siguientes ejes.

Desde el eje de la naturaleza epistémica y delimitación de la transferibilidad, al adentrarse en el Lebenswelt o mundo de la vida de las instituciones de la provincia de Pamplona, esta investigación persigue la comprensión profunda e idiográfica del fenómeno, mas no la generalización estadística de los resultados. La polifonía de voces recolectada en los entornos urbanos y rurales refleja realidades intersubjetivas situadas históricamente. Por lo tanto, el lector y la comunidad científica deben asumir que la sustitución de la lógica de generalización por el criterio cualitativo de transferibilidad

(Lincoln y Guba, 1985) implica que las conclusiones y el modelo teórico propuesto son aplicables a contextos que compartan condiciones socioculturales, pedagógicas e institucionales análogas, mas no universales.

Desde el eje de las restricciones temporales y el factor del efecto novedad. El trabajo de campo se ejecutó durante un bloque temporal delimitado de doce (12) semanas académicas. Si bien esta extensión fue metodológicamente planificada para superar las fases iniciales del entusiasmo lúdico del adolescente y registrar dinámicas estabilizadas, el factor tiempo constituye una limitación inherente. Al no tratarse de un estudio longitudinal de largo aliento, no es posible determinar con certeza si las transformaciones identitarias, es decir el tránsito de estudiante pasivo a jugador activo y la reducción del filtro afectivo se sostendrán de manera permanente a lo largo de la totalidad del ciclo de educación media o si sufrirán variaciones tras el cese definitivo de la mediación investigativa.

Desde el eje de las imponderables y contingencias estructurales del sector público, la inmersión en escenarios educativos oficiales de carácter urbano y rural expuso la recolección de información a las contingencias propias de la cotidianidad escolar pública como: jornadas pedagógicas imprevistas, asambleas sindicales, alteraciones en el calendario por suspensiones climáticas o logísticas. Estas interrupciones fragmentaron, en momentos específicos, la continuidad ideal del game loop planificado por los docentes. Aunque estas fricciones contextuales fueron integradas fenomenológicamente como datos vitales sobre la resistencia y precariedad del entorno, representaron un desafío de adaptación constante que limitó la fluidez lineal del diseño instruccional original.

Finalmente, desde el eje de la reactividad inicial y barreras en la interacción dialógica. A pesar de la inmersión gradual y el desarrollo exhaustivo de la fase de rapport para desensibilizar a los adolescentes ante la presencia del investigador, persistió una limitación asociada a la reactividad del sujeto observado. En las fases iniciales, algunos estudiantes manifestaron timidez o respuestas condicionadas por la deseabilidad social, asumiendo la presencia del observador como un mecanismo de evaluación formal. Asimismo, la resistencia inicial de ciertos casos discrepantes vinculados fuertemente a

la pasividad del modelo tradicional, impidió una inmersión lúdica uniforme en las primeras sesiones. Esta situación obligó a diversificar las estrategias de mediación motivacional, extendiendo los tiempos planificados para consolidar una discusión dialógica fluida.

Recomendaciones

La decantación teórica y fenomenológica del presente estudio, más allá de su rigor académico, posee una vocación intrínsecamente pragmática. El propósito último de la Teoría de la Gamificación Emancipadora y el Andamiaje Lúdico es transformar la realidad concreta de las aulas de educación pública. Por consiguiente, a partir de los hallazgos develados, se formulan las siguientes recomendaciones dirigidas a los diversos actores y estamentos del sistema educativo.

A los profesores de lenguas extranjeras

Se recomienda a los docentes abandonar la pretensión de monopolizar la palabra y la atención frontal durante la totalidad de la clase. El maestro debe atreverse a ceder el poder, diseñando el reto lúdico para luego dar un paso atrás, permitiendo que sean los estudiantes quienes interactúen, cometan errores y ejerzan la tutoría entre pares. Formar en autonomía requiere soportar la incertidumbre del ruido productivo y así lograr transitar del control absoluto a la arquitectura periférica.

Se insta a los docentes, especialmente en contextos rurales o con deficiencias de infraestructura tecnológica, a no supeditar la innovación a la llegada de equipos de cómputo o internet. La creación de recursos analógicos como rutas de pistas, códigos alfanuméricos, mapas, rompecabezas y códigos ocultos en el aula, que poseen un rigor mediacional altísimo. El docente debe reconocerse como un artesano del misterio; es la narrativa, y no la pantalla, la que instaura el círculo mágico.

Finalmente, y con el fin de lograr una implementación de la microgamificación progresiva, y evitar el agotamiento profesional o la frustración, se recomienda no intentar

gamificar la totalidad del currículo anual de un solo golpe. El tránsito debe ser progresivo. Por lo que se sugiere iniciar con la gamificación de una sola unidad didáctica o la inclusión de micromisiones o actividades de 25 minutos al final de clase, permitiendo que tanto el docente como el estudiante se alfabeticen paulatinamente en la gramática del juego.

A nivel institucional, para directivos docentes y coordinadores.

Se recomienda a los equipos directivos transformar la cultura de vigilancia punitiva sobre el aula. El silencio absoluto no es sinónimo de aprendizaje en la clase de idiomas, ni el movimiento físico es sinónimo de indisciplina. Las instituciones deben respaldar a los docentes que gamifican, flexibilizando las mallas horarias para permitir sesiones en bloque que respeten el estado de flujo de los estudiantes, y validando la reconfiguración espacial de los pupitres, logrando de esta manera una flexibilización espacio-temporal y de tolerancia al ruido productivo.

Con el fin de lograr una transición hacia una evaluación formativa y despenalizadora. La efectividad del círculo mágico se fractura si, al finalizar el juego, la institución obliga al docente a calificar el proceso bajo una métrica punitiva tradicional. Por lo que se sugiere a los consejos académicos abrir espacios de debate para integrar los puntos de experiencia o el logro de misiones narrativas como equivalentes válidos y oficiales dentro del Sistema Institucional de Evaluación de Estudiantes (SIEE), protegiendo así la resiliencia lúdica ganada por el adolescente.

A nivel macropolítico, para el Ministerio de Educación y Secretarías de Educación

En este punto se exhorta a las entidades gubernamentales a replantear los criterios con los que se evalúa y premia la innovación educativa, especialmente en el sector rural. La gamificación analógica no debe ser vista como una tecnología de segunda mano, sino como una praxis de altísima exigencia intelectual por parte del docente. El Estado debe visibilizar y financiar proyectos lúdicos que no dependan exclusivamente de la conectividad a internet, garantizando así la equidad en el acceso a

metodologías disruptivas y lograr de esta manera el reconocimiento de la artesanía pedagógica como innovación de suma validez.

Asimismo, se recomienda transformar los programas de actualización docente. En lugar de ofrecer capacitaciones centradas únicamente en el manejo de software o herramientas digitales descontextualizadas, las Secretarías de Educación deben formar a los maestros en las bases psicológicas y narrativas que encierran la teoría del flujo y la estructuración del círculo mágico, empoderándolos como arquitectos de experiencias de aprendizaje, permitiendo una formación docente en diseño de experiencias significativas.

A las líneas de investigación futuras

La Teoría de la Gamificación Emancipadora y el Andamiaje Lúdico (TGEAL) no constituye un sistema cerrado, sino un punto de partida fértil para futuras indagaciones. A la luz de los hallazgos emergentes, se sugieren las siguientes líneas de investigación para dar continuidad a este campo de estudio:

Por una parte, se sugieren estudios longitudinales sobre la retención lingüística, por lo que se requiere investigación a largo plazo que evalúe si la reducción del filtro afectivo y el aprendizaje socioconstructivista logrados dentro del círculo mágico tienen un impacto sostenido en la competencia comunicativa del estudiante a lo largo de su educación media y su transición a la educación superior.

Del mismo modo, Se sugieren estudios acerca de la transferibilidad de la TGEAL a otras disciplinas. Resulta imperativo investigar cómo los postulados de la agencia lúdica, la despenalización del error y la ecología del ruido productivo pueden extrapolarse a la didáctica de las ciencias exactas como matemáticas, física o las ciencias sociales, áreas que también sufren de altos índices de desafección en la escuela pública.

Igualmente, se abre una brecha investigativa fundamental para analizar cómo el diseño de artefactos lúdicos físicos que hacen referencia a lo llamado artesanía pedagógica, puede adaptarse para mediar el aprendizaje de lenguas en poblaciones

estudiantiles con Necesidades Educativas Especiales (NEE), garantizando un ecosistema verdaderamente inclusivo y diversificado.

Finalmente, en este punto es necesario remarcar que la escuela pública latinoamericana y en especial la colombiana, en sus aulas urbanas masificadas y en sus silenciosos recintos rurales, alberga un potencial intelectual incalculable que a menudo se marchita bajo el peso del currículo tradicional. Esta investigación doctoral ha demostrado que la respuesta no reside en endurecer la disciplina, ni en esperar pasivamente la redención tecnológica. La respuesta está en la voluntad creadora del docente y en la capacidad inagotable del adolescente para asombrarse. Gamificar el aula de inglés es, en esencia, un acto de amor y rebeldía. Es la decisión ética de construir un ecosistema donde el error no duele, donde la voz de cada estudiante importa y donde el aprendizaje vuelve a ser lo que nunca debió dejar de ser: ***una aventura profundamente humana, colaborativa y emancipadora.***

REFERENCIAS

- Ausubel, D. (1983). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo* (2a ed.). México: Trillas.
- Blanco Chacón, L. (2023). *Constructo teórico en función de la didáctica del inglés en el nivel de educación básica primaria colombiana. Fundamento base para una pedagogía de las lenguas extranjeras* (Tesis doctoral). Universidad Pedagógica Experimental Libertador. upel.edu.ve
<https://espacio.digital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/view/759>
- Blasco, J. E. y Pérez, J. A. (2007). *Metodologías de investigación en las ciencias de la actividad física y el deporte: ampliando horizontes*. Alicante: Editorial Club Universitario.
- Bourdieu, P. (1987). Los tres estados del capital cultural. *Sociológica*, 2(5), 11-17.
- Canale, M., y Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1(1), 1-47.
- Céspedes Amparo, E. (2022). *La gamificación aplicada al aprendizaje del idioma inglés, una mirada desde plataformas digitales* (Tesis doctoral). ResearchGate.
https://www.researchgate.net/publication/367045604_Tesis_Doctoral_La_Gamificacion_Aplicada_al_Aprendizaje_del_Idioma_Ingles_una_mirada_desde_plataformas_digitales
- Chamorro Madera, M. A. (2026). *La experiencia vivida de la gamificación en la práctica pedagógica: una comprensión fenomenológica del pensamiento crítico en la educación básica primaria* (Tesis doctoral). Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Caracas. Espacio Digital UPEL.
<https://espacio.digital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/view/2420>.
- Congreso de la República de Colombia. (1994, 8 de febrero). *Ley 115. Por la cual se expide la ley general de educación*. Diario Oficial No. 41.214.

- Congreso de la República de Colombia. (2009, 30 de julio). *Ley 1341. Por la cual se definen principios y conceptos sobre la sociedad de la información y la organización de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones - TIC*. Diario Oficial No. 47.426.
- Congreso de la República de Colombia. (2019, 25 de julio). *Ley 1978. Por la cual se moderniza el Sector de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones -TIC, se distribuyen competencias, se crea un regulador único y se dictan otras disposiciones*. Diario Oficial No. 51.025.
- Consejo Nacional de Política Económica y Social [CONPES]. (2020). *Documento CONPES 3988. Tecnologías para aprender: Política nacional para impulsar la innovación en las prácticas educativas a través de las tecnologías digitales*. Bogotá: Departamento Nacional de Planeación.
- Constitución Política de Colombia. (1991). *Gaceta Constitucional No. 116*. Bogotá: Imprenta Nacional.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Fluir (Flow): Una psicología de la felicidad*. Barcelona: Editorial Kairós.
- Denzin, N. K. (1970). *The research act: A theoretical introduction to sociological methods*. Chicago: Aldine.
- Denzin, N. K. y Lincoln, Y. S. (Coords.). (2012). *Manual de investigación cualitativa* (Vol. 1). Barcelona: Gedisa.
- Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., y Nacke, L. (2011). From game design elements to gamefulness: defining "gamification". En *Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference: Envisioning Future Media Environments* (pp. 9-15). Nueva York: ACM.
- Díaz-Barriga, F. (2006). *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida*. México: McGraw-Hill.
- Education First. English Proficiency Index. (s.f.). Índice del EF English Proficiency. <https://www.ef.com.es/epi/downloads/>

- Escobar-Pérez, J. y Cuervo-Martínez, A. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances en Medición*, 6, 27-36.
- Feldman, D. (2018). Dos problemas actuales para la didáctica. Obtenido de https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/3044/2943
- Fontcuberta, M. y Herrera, H. (2014). *La noticia: pistas para comprender el mundo*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Montevideo: Tierra Nueva.
- Fuster Guillen, D. (2019). Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico. *Propósitos y Representaciones*, 7(1), 201-229.
- Gadamer, H. G. (1996). *Verdad y método* (A. Agud y R. de Agapito, Trads.). Salamanca: Ediciones Sígueme. (Trabajo original publicado en 1960).
- Gee, J. P. (2003). *What Video Games Have to Teach Us About Learning and Literacy*. Palgrave Macmillan.
- Geertz, C. (2003). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- Guarín Torres, N. M. (2021). *Didáctica del proceso de enseñanza y aprendizaje del inglés como lengua extranjera en un contexto global* (Tesis doctoral). Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico Rural "Gervasio Rubio".
<https://espacio.digital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/view/289>
- Han, B. C. (2012). *La sociedad del cansancio*. Barcelona: Herder Editorial.
- Heidegger, M. (1997). *Ser y tiempo*. (J. E. Rivera, Trad.). Santiago de Chile: Editorial Universitaria. (Obra original publicada en 1927).
- Huizinga, J. (2000). *Homo ludens* (E. Imaz, Trad.). Madrid: Alianza Editorial. (Trabajo original publicado en 1938).
- Husserl, E. (1992). *Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica* (J. Gaos, Trad.). México: Fondo de Cultura Económica. (Trabajo original publicado en 1913).

- Hymes, D. (1972). On communicative competence. En J. B. Pride y J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics* (pp. 269-293). Harmondsworth: Penguin.
- Kapp, K. M. (2012). *The gamification of learning and instruction: Game-based methods and strategies for training and education*. San Francisco: Pfeiffer.
- Kitzinger, J. (1995). Qualitative research: introducing focus groups. *BMJ*, 311(7000), 299-302.
- Krashen, S. D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon Press.
- Krueger, R. A. (1991). *El grupo de discusión: guía práctica para la investigación aplicada*. Madrid: Pirámide.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Lincoln, Y. S. y Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Manzano León, A. (2021). *Gamificación educativa y su influencia en la motivación y rendimiento académico del alumnado de educación secundaria* (Tesis doctoral, Universidad de Almería). Dialnet.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=304623>
- Martínez, M. (2007). Una aproximación a las principales dificultades léxicas y morfo-sintácticas para aprender inglés de los hablantes hispanos.
http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL_numero10/10%20Maria%20Martinez.pdf
- Mélich, J. C. (1994). *Del extraño al cómplice. La educación en la vida cotidiana*. Barcelona: Anthropos.
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: inglés. Formar en lenguas extranjeras: ¡el reto! Lo que necesitamos saber y saber hacer*. Bogotá: Imprenta Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional. (2015). *Colombia very well! Programa Nacional de inglés*. Recuperado de https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-343837_Programa_Nacional_Ingles.pdf

- Ministerio de Educación Nacional. (2016). Orientaciones y principios pedagógicos. Currículo sugerido de inglés. Recuperado el 4 de junio de 2020, de <https://aprende.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/naspublic/Anexo%2014%20Orientaciones%20y%20principios%20Pedagogicos.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional. (2018). Conozca el Programa Nacional de Bilingüismo. Recuperado el 1 de febrero de 2021, de <http://aprende.colombiaaprende.edu.co/es/colombiabilingue/86689>
- Ministerio de Educación Nacional. (s.f.). Lengua extranjera. Recuperado el 2 de junio de 2020, de <https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-364450.html? noredirect=1>
- Morgan, D. L. (1997). *Focus groups as qualitative research* (2a ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research & evaluation methods* (4a ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Piaget, J. (1984). *El criterio moral en el niño*. Barcelona: Ediciones Martínez Roca. (Obra original publicada en 1932).
- Prensky, M. (2001). *Digital Game-Based Learning*. McGraw-Hill.
- Richards, J. C. (2006). *Communicative Language Teaching Today*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Richards, J. C., y Rodgers, T. S. (2001). *Approaches and methods in language teaching* (2a ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Ricoy, C. (2006). Contribución sobre los paradigmas de investigación. *Revista do Centro de Educação*, 31(1), 11-22.
- Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J. y García Jiménez, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- Saldaña, J. (2015). *The coding manual for qualitative researchers* (3a ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

- Tarazona Rivera, D. M. (2025). *La gamificación como herramienta para el desarrollo de la comprensión lectora en los estudiantes de décimo grado de la IER San José de Castro*. Línea Imaginaria, 2(22). doi.org
https://revistas.upel.edu.ve/index.php/linea_imaginaria/article/view/4506
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: la búsqueda de significados*. Barcelona: Paidós.
- Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida: ciencia humana para una pedagogía de la acción y la sensibilidad*. Barcelona: Idea Books.
- Velasco Castro, H. F. (2022). *Estrategias de gamificación para el desarrollo de competencias de evaluación formativa en docentes de inglés. Un estudio de caso comparativo* (Tesis doctoral, Universidad de Vigo). Investigo: Repositorio Institucional de la Universidade de Vigo.
<https://www.investigo.biblioteca.uvigo.es/xmlui/handle/11093/3997>
- Vygotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Editorial Crítica. (Obra original publicada en 1978).
- Werbach, K., & Hunter, D. (2012). *For the Win: How Game Thinking Can Revolutionize Your Business*. Wharton Digital Press.
- Zichermann, G. (2011). Gamification - The New Loyalty. Retrieved from
<http://vimeo.com/25714530>