



**La Gamificación como Estrategia para Fortalecer la Motivación Escolar en el  
Programa EPJA**

Santiago Alexander Solarte Rodríguez

Asesor:

Jayson Camilo Malagón Santiago

Trabajo de grado para optar por el título de Licenciado en Español e Inglés

Universidad Pedagógica Nacional

Facultad de Humanidades

Departamento de Lenguas

Bogotá D.C.

2026



## **Dedicatoria**

Con gratitud profunda dedico estas páginas  
a quienes sembraron en mí las mejores energías,  
a quienes con su amor hicieron posible este momento,  
y llenaron de sentido cada esfuerzo y cada intento.

A Dios, fuente de vida y de esperanza,  
por guiar mis pasos con su gracia y su confianza,  
por ser refugio en medio de la tormenta,  
y luz que nunca se apaga ni se ausenta.  
A mi madre, Diana Esmeralda Rodríguez Guevara,  
y a mi padre, Eliecer Antonio Solarte Jurado,  
por enseñarme que la vida siempre prepara  
un camino mejor para quien ha persistido y ha luchado.

A mi familia, por su cariño y su presencia,  
por acompañarme siempre con paciencia y con calma,  
gracias por ser apoyo, por ser la esencia  
que en los momentos difíciles fortaleció mi alma.

A Jayson Camilo Malagón, mi asesor,  
por guiar este proceso con entrega y dedicación,  
por acompañar cada paso con fervor  
y orientar con sabiduría esta investigación.

A mis profesores de la universidad,  
por enseñarme a amar las letras y el lenguaje,  
por compartir su saber con generosidad



y hacer del conocimiento un verdadero viaje.

A César Alvis Cruz, profesor que cambió mi historia,  
quien me motivó a buscar mi propia gloria,  
gracias por señalarme la Universidad Pedagógica Nacional,  
ese consejo fue el inicio de algo verdaderamente especial.

A mis amigos, que hicieron más humano este recorrido,  
por ser refugio y alegría cuando más lo he necesitado,  
en especial a Laura Catalina Pineda, quien ha sido  
la mejor amiga que la vida me ha regalado,  
a Laura Valentina Vallejo y a Brayan David Martínez,

por su amistad sincera y su calidez,  
y a Fabián Andrés Hernández, amigo verdadero,  
gracias por caminar conmigo hasta el final del sendero.

A mis estudiantes, quienes me hicieron crecer,  
que con sus preguntas me enseñaron a aprender,  
gracias por recordarme cada día la razón  
de haber elegido con orgullo esta vocación.

A todos ustedes va dedicado este logro alcanzado,  
con gratitud sincera y el corazón henchido,  
porque cada uno, a su manera, ha entregado  
lo mejor de sí para que este sueño haya florecido.

Este momento no es el final del camino andado,  
sino el primer escalón de una nueva ilusión,  
de una vida entera que ha decidido  
entregarse con amor a la educación.



## Resumen

Esta investigación-acción analiza la gamificación como estrategia de enseñanza para fortalecer la motivación escolar de los estudiantes del Ciclo IV del programa de Educación para Personas Jóvenes y Adultas (EPJA) del Colegio Liceo Femenino de Cundinamarca Mercedes Nariño, en la asignatura de Español. El estudio surgió a partir de la baja participación, el desinterés y el poco compromiso observados en el aula, situaciones que se explican por una combinación de factores como las responsabilidades laborales y familiares, las cargas emocionales y la falta de conexión entre lo que se enseña y la vida real de los estudiantes. Para hacerle frente a este problema, se diseñó e implementó una estrategia de enseñanza basada en la gamificación, sin depender de tecnología ni de herramientas digitales. El trabajo se apoya en los aportes teóricos de autores como Gaitán, Marín y Cassany, quienes destacan el valor del juego y la motivación en los procesos de aprendizaje. Los resultados mostraron avances importantes: los estudiantes pasaron de una actitud pasiva a involucrarse de forma activa en las actividades, mejoraron su comprensión de los temas y empezaron a ver el error como parte natural del aprendizaje. La investigación concluye que la gamificación, cuando está bien planificada y adaptada al contexto, puede ser una herramienta útil para hacer del aula un espacio más activo y significativo para quienes estudian en el programa EPJA.

**Palabras clave:** gamificación, motivación escolar, educación de jóvenes y adultos, enseñanza del español, estrategia de enseñanza.

## Abstract

This action research study analyzes gamification as a teaching strategy to strengthen the school motivation of students in Cycle IV of the Education for Young People and Adults (EPJA) program at the Liceo Femenino de Cundinamarca Mercedes Nariño school, in the subject of Spanish. The study emerged from the low participation, disengagement, and lack of commitment observed in the classroom, situations explained by a combination of factors such as work and family responsibilities, emotional burdens, and a disconnect between what is taught in class and students' real lives. To address this problem, a gamification-based teaching strategy was designed and implemented without relying on technology or digital tools. The study draws on the theoretical contributions of authors such as Gaitán, Marín, and Cassany, who highlight the value of play and motivation in learning processes. The results showed significant progress: students moved from passive attitudes to active involvement in the activities, improved their understanding of the topics, and began to see mistakes as a natural part of learning. The research concludes that gamification, when well planned and adapted to the context, can be a useful tool for turning the classroom into a more active and meaningful space for those studying in the EPJA program.

**Keywords:** gamification, school motivation, adult and youth education, Spanish language teaching, teaching strategy.



## Tabla de contenido

|                                                                                           |           |
|-------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>1. Introducción.....</b>                                                               | <b>7</b>  |
| <b>2. Problema de investigación .....</b>                                                 | <b>8</b>  |
| <b>2.1. Pregunta de investigación .....</b>                                               | <b>16</b> |
| <b>3. Objetivo general .....</b>                                                          | <b>16</b> |
| <b>3.1. Objetivos específicos .....</b>                                                   | <b>16</b> |
| <b>4. Justificación .....</b>                                                             | <b>17</b> |
| <b>5. Antecedentes .....</b>                                                              | <b>21</b> |
| <b>6. Marco teórico.....</b>                                                              | <b>28</b> |
| <b>7. Marco metodológico .....</b>                                                        | <b>35</b> |
| <b>7.1. Tipo de investigación y diseño.....</b>                                           | <b>36</b> |
| <b>7.2. Escenario.....</b>                                                                | <b>37</b> |
| <b>7.3. Población.....</b>                                                                | <b>38</b> |
| <b>7.4. Fases de la investigación .....</b>                                               | <b>40</b> |
| 7.4.1. <i>Tabla fases de la investigación .....</i>                                       | <i>42</i> |
| 7.4.2. <i>Formato Diario de campo .....</i>                                               | <i>43</i> |
| 7.4.3. <i>Encuesta diagnóstica .....</i>                                                  | <i>44</i> |
| 7.4.4. <i>Escala de Motivación Académica .....</i>                                        | <i>45</i> |
| 7.4.5. <i>Formato de planeación .....</i>                                                 | <i>46</i> |
| 7.4.6. <i>Entrevista.....</i>                                                             | <i>48</i> |
| 7.4.7. <i>Escala de Motivación Académica .....</i>                                        | <i>48</i> |
| <b>8. Resultados de la investigación .....</b>                                            | <b>49</b> |
| <b>8.1. Reconociendo la realidad del aula: diagnóstico de la motivación escolar .....</b> | <b>49</b> |
| <b>8.2. Diseñando el cambio: construcción de una estrategia gamificada.....</b>           | <b>58</b> |
| <b>8.3. Aprender jugando: implementación de la gamificación en el aula.....</b>           | <b>63</b> |
| <b>8.4. Más allá del juego: evidencias del impacto.....</b>                               | <b>73</b> |
| <b>9. Conclusiones. ....</b>                                                              | <b>80</b> |
| <b>9.1. Limitaciones.....</b>                                                             | <b>83</b> |
| <b>9.2. Recomendaciones .....</b>                                                         | <b>84</b> |
| <b>9.3. Proyecciones .....</b>                                                            | <b>88</b> |
| <b>10. Referencias bibliográficas .....</b>                                               | <b>91</b> |
| <b>11. Anexos:.....</b>                                                                   | <b>98</b> |
| <b>11.1. Anexo 1 (Diario de campo).....</b>                                               | <b>98</b> |
| <b>11.2. Anexo 2 (Encuesta diagnóstica).....</b>                                          | <b>99</b> |



|                                                            |            |
|------------------------------------------------------------|------------|
| <b>11.3. Anexo 3 (Formato Prueba Diagnóstica).....</b>     | <b>100</b> |
| <b>11.4. Anexo 4 (Grabación Prueba Diagnóstica).....</b>   | <b>101</b> |
| <b>11.5. Anexo 5 (Escala de Motivación Académica).....</b> | <b>101</b> |
| <b>11.6. Anexo 6 (Secuencia didáctica) .....</b>           | <b>102</b> |
| <b>11.7. Anexo 7 (Entrevistas) .....</b>                   | <b>116</b> |
| <b>11.8. Anexo 8 (Lista de cotejo).....</b>                | <b>117</b> |



## **La Gamificación como Estrategia para Fortalecer la Motivación Escolar en el Programa EPJA**

---

### **1. Introducción**

La escuela debería ser un espacio de descubrimiento, participación y construcción de conocimiento; sin embargo, no siempre es así. Hay estudiantes que llegan al colegio, ingresan al salón y ocupan su lugar, pero, a medida que transcurre la clase, algo parece apagarse. Abren el cuaderno, escuchan por algunos minutos y luego desvían la mirada, se sumergen en conversaciones paralelas o permanecen en silencio, aparentemente ajenos a lo que ocurre a su alrededor. Están físicamente presentes, pero su atención y su interés se encuentran lejos del aula. Asisten, pero no aprenden.

Esta realidad se manifiesta en expresiones cotidianas como “qué pereza otra vez clase” o la constante revisión del reloj esperando que la sesión termine, lo que refleja una experiencia educativa que no logra captar el interés de los estudiantes. Por ende, la escuela, en lugar de constituirse como un espacio de construcción de conocimiento, se percibe como una obligación que se cumple sin sentido. En consecuencia, el estudiante no se involucra, no participa y, por tanto, no logra establecer un vínculo significativo con lo que aprende.

Ahora bien, en el programa de Educación para Personas Jóvenes y Adultas (EPJA), esta situación adquiere una relevancia particular. Muchos estudiantes llegan al aula no solo con trayectorias escolares interrumpidas, sino también con las huellas de la frustración, la inseguridad y una relación distante con el conocimiento. De este modo, la desmotivación no puede entenderse únicamente como una falta de interés, sino como el resultado de experiencias educativas que no han logrado conectar con las necesidades, expectativas y realidades de los estudiantes.

En coherencia con lo anterior, surge la necesidad de replantear las prácticas pedagógicas y de buscar estrategias que hagan del aula un espacio más dinámico, participativo y significativo y



es por esta razón que, la gamificación se presenta como una alternativa innovadora, al incorporar elementos y dinámicas propias del juego en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

A partir de esta perspectiva, la presente investigación se propone analizar la gamificación como una estrategia de enseñanza orientada a fortalecer la motivación escolar en los estudiantes del programa EPJA. Para ello, se busca comprender de qué manera su implementación en la asignatura de Español puede favorecer una mayor participación, compromiso e interés frente a las actividades académicas.

## **2. Problema de investigación**

El colegio Liceo Femenino de Cundinamarca es una institución educativa pública ubicada en Bogotá que, además de su jornada regular diurna, ofrece el programa de Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA) en modalidad sabatina. Este programa está diseñado para atender a población mixta que, por razones laborales, económicas, familiares o personales, no pudo completar su formación básica en el sistema educativo tradicional. De hecho, la jornada sabatina representa para muchas de estas personas la única oportunidad de acceso al sistema escolar, dado que durante la semana deben cumplir con responsabilidades que les impiden asistir a clases en horarios regulares.

Con respecto a lo anterior, el grupo focal de este estudio corresponde al Ciclo IV del programa EPJA. Este es un grupo de estudiantes entre los que se encuentran madres y padres de familia, otros tienen cargas laborales que limitan su tiempo de estudio y que condicionan su disponibilidad y concentración en las actividades académicas. A esto se le suman, en algunos casos, situaciones emocionales que atraviesan su vida cotidiana y que inciden en su disposición para el aprendizaje.



Frente a este panorama, la desmotivación escolar emerge como un fenómeno que afecta significativamente el desempeño académico de los estudiantes del programa Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA) en el Colegio Liceo Femenino de Cundinamarca. Esta falta de motivación se refleja en su baja participación en las actividades académicas, en su limitada disposición para aprender y en su escaso compromiso con la asignatura de español. De ahí la necesidad de identificar los factores específicos que afectan la motivación en la asignatura de español y explorar una estrategia de aprendizaje que promueva un aprendizaje más significativo y participativo.

Por ello, es importante tener en cuenta que los factores socioculturales constituyen uno de los ejes centrales en la comprensión de la desmotivación escolar. De acuerdo con una investigación realizada en el portal informativo El Jaya denominado *Desinterés Escolar: Un Problema que Aumenta en los Centros Educativos Públicos del país* (2018), con respecto a la problemática del desinterés por el estudio en las escuelas, señaló lo siguiente:

A la vez cabe mencionar que entre los factores que influyen en el desinterés escolar están: los problemas de orden afectivo en el círculo familiar, problemas de integración en el grupo de clase, falta de hábitos de estudios en los niños, necesidades educativas especiales no cubiertas, problemas de baja autoestima en la adolescencia, la poca supervisión de los padres hacía los hijos, la monotonía en clase por parte de los profesores, en ocasiones la pérdida de tiempo en cosas de entretenimiento como ver televisión, y navegar en internet. (El Jaya, 2018, p.1).

Ahora bien, estos factores socioculturales afectan la disposición de los estudiantes en su proceso de aprendizaje. Un ejemplo concreto de una situación que refleja una carga emocional significativa, derivada de problemas familiares se percibió en la prueba diagnóstica cuando una estudiante expresó su deseo de volver a vivir con su madre. Este tipo de testimonios pone en



evidencia la influencia del entorno familiar en la motivación y rendimiento de los estudiantes. A continuación, se presenta la transcripción del fragmento mencionado por la estudiante:

Estudiante #5: Si pudieras pedir un deseo, ¿cuál sería? Poder vivir con mi mamá otra vez ya que por las circunstancias que pasaron no pude vivir con ella. Me gustaría volver a vivir con ella y estar con mis hermanos. (Anexo 4).

En otro caso, otra estudiante no realiza la tarea asignada debido a la falta de acceso a un teléfono celular. (Anexo 1, observación N°5). Frente a esta situación, es importante mencionar que este tipo de limitaciones tecnológicas no solo refleja las desigualdades en el acceso a recursos, sino que también genera frustración en los estudiantes, afectando su motivación y rendimiento en clase.

Por otro lado, es evidente encontrar en los estudiantes del programa EPJA situaciones y dificultades que afectan su rendimiento a lo largo del proceso escolar. En palabras de Bustos Yara (2021) estas se manifiestan en la falta de disciplina, valores, autocontrol y compromiso académico; desafíos cotidianos ante los cuales los docentes se ven obligados a actuar (p.9).

En este sentido, García et al. (2024) señalan que el entorno familiar desempeña un papel fundamental en el rendimiento académico, ya que influye a través de diversos factores como el nivel socioeconómico, la educación de los padres, la estabilidad del hogar, los recursos educativos disponibles, así como las expectativas familiares y el apoyo emocional y motivacional brindado al estudiante (p.10). Esto demuestra que el desempeño escolar no es únicamente responsabilidad de la institución educativa, sino el resultado de un entramado de condiciones externas que inciden directamente en la motivación y el aprendizaje.

Estrechamente vinculada a la dimensión sociocultural, la salud mental de los estudiantes representa otra arista crítica en la comprensión de la desmotivación escolar. Las situaciones de vulnerabilidad emocional que atraviesan muchos de los estudiantes no siempre son visibles de



forma inmediata, pero se manifiestan en el aula a través de comportamientos que afectan tanto su bienestar personal como su integración en el entorno escolar. De hecho, durante una de las sesiones observadas y documentadas en el diario de campo, el docente intentó motivar a una estudiante que se encontraba visiblemente triste, invitándola a tener una mejor disposición. Posteriormente, la estudiante salió del aula para ir al baño y a su regreso, una de sus compañeras, notó marcas en su brazo y de manera discreta le dijo: “mira cómo se volvió”. En este caso, se observa que la estudiante se autolesiona y decide hacerse en un rincón del salón. (Anexo 1, observación N°5). Situaciones como esta exigen una mirada pedagógica que trascienda lo meramente académico, pues la salud mental no es un factor periférico, sino una condición estructural del aprendizaje. Cuando una estudiante atraviesa una crisis emocional, su capacidad de atención, de participación y de vinculación con los contenidos escolares se ve seriamente comprometida. Por ello, atender la desmotivación escolar implica también reconocer y acompañar las realidades emocionales de quienes habitan el aula.

Los factores socioculturales y emocionales descritos anteriormente se materializan, en la práctica escolar, en una serie de comportamientos y dinámicas que refuerzan la desmotivación dentro del aula. En diversas sesiones observadas y registradas en el diario de campo, se han recopilado situaciones que ilustran claramente esta problemática. Por ejemplo, en una sesión observada, una de las estudiantes se maquilla mientras las demás terminan la actividad. (Anexo 1, observación N°5). Ello demuestra que hay elementos que generan distracción en el aula los cuales impiden que los estudiantes estén conectadas con el desarrollo de la clase. En una sesión posterior, este comportamiento se evidenció nuevamente, aunque en esa ocasión era un pequeño grupo de estudiantes quienes se maquillaban durante el desarrollo de la clase. Cabe mencionar que, estas conductas recurrentes dificultan que los estudiantes se concentren en las actividades



académicas, lo que contribuye a la baja participación en clase y a una actitud pasiva frente al aprendizaje.

Asimismo, otro caso de desmotivación escolar que se ha registrado en el diario de campo es aquel en el que una estudiante no llevó el cuaderno en dos sesiones de clase. Ante esta situación, el maestro sugiere a la estudiante que debe estudiar y ser más responsable. Incluso, él le dice que debe tener una mejor disposición para la clase; de lo contrario debería quedarse en casa o buscar un hombre que la mantenga. (Anexo 1, observación N°8). Este comentario no solo resulta inapropiado, sino que también evidencia un mal proceder por parte del docente, ya que, este tipo de expresiones puede afectar negativamente la autoestima de los estudiantes y contribuir a su desmotivación. Del mismo modo, dentro del aula se presentan situaciones que impactan negativamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En muchas ocasiones, los estudiantes muestran comportamientos que no favorecen la concentración ni la reflexión, ya que, en lugar de enfocarse en las actividades académicas, suelen distraerse conversando con amigos, interactuando con su pareja, riendo o incluso cantando. Aunque estas acciones son parte natural de la convivencia social y no representan un problema en sí mismas, se tornan una dificultad cuando ocurren en momentos en los que es necesario atender al aprendizaje.

Además de las condiciones externas e interpersonales que atraviesan los estudiantes, al interior del aula se identifican factores de orden pedagógico y didáctico que contribuyen de manera significativa a la desmotivación. La monotonía de las metodologías empleadas en el aula ha sido señalada como un elemento que desincentiva la participación activa. Tanto así que, en el diario de campo se registró que una estudiante le pregunta a otra que, si tiene la lectura, pero la compañera responde: “yo ni siquiera escribo”. En esa misma sesión, otra estudiante se encontraba completamente desconectada de la explicación del docente debido a que fue evidente que una estudiante no prestó atención al profesor. (Anexo 1, observación N°3). Asimismo, es evidente



que, algunos estudiantes no escriben el texto que está dictando el profesor. Esto se debe a que ellos demuestran pereza. En esa misma sesión de clase, una estudiante se quedó dormida por un tiempo. (Anexo 1, observación N°7). Estos comportamientos no son aislados; son señales de que las estrategias de enseñanza no están logrando captar el interés de los estudiantes ni conectar con sus realidades.

Al respecto el artículo El Jaya (2018) además señaló “Como consecuencia de lo anteriormente citado podemos observar dentro de las aulas: bajo rendimiento académico, disminución de la asistencia o la poca participación en la clase, y la falta de atención en los contenidos desarrollados por los docentes” (p.1). En sintonía con lo anterior, Lahera y Pérez (2021) destacan que la inadecuada perspectiva pedagógica de algunos docentes, sumada a estrategias didácticas obsoletas, repercute en el proceso enseñanza-aprendizaje y en la motivación de los alumnos. De igual manera, Julián de Zubiría (2013) advierte que "la escuela se está volviendo esquizofrénica, porque lo que se aprende en ella solo sirve dentro de sus 'cuatro paredes'. Se está volviendo esquizofrénica porque se ha ido separando cada vez más de la vida. Los aprendizajes escolares solo se utilizan en el mismo marco escolar, pero fuera de la escuela no tienen valor ni aplicación alguna" (p.195).

Frente a ello, resulta fundamental considerar las preferencias y necesidades de los propios estudiantes. Una encuesta diagnóstica aplicada en el marco de esta investigación reveló que ellos manifiestan un claro interés por actividades más interactivas y dinámicas. En cuanto a las actividades en las que prefieren no participar, los estudiantes señalaron: exposiciones orales (5), trabajo en grupo (4) y evaluaciones escritas (5). De igual manera, respecto a la influencia de lo lúdico en el desarrollo de la clase, la mayoría respondió que influye bastante (10), seguido de mucho (3) y poco (1). Estas preferencias indican que los estudiantes buscan experiencias más atractivas en el aula que les permitan conectar mejor con el contenido y fomentar un aprendizaje



significativo. De hecho, Cassany (2021) menciona: “Lo que caracteriza a un docente motivador es: su capacidad de contagiar el entusiasmo por la clase (contenido, tarea, punto de vista)” (p.35), lo cual implica renovar constantemente las estrategias didácticas para mantener vivo el interés del estudiante.

La desmotivación escolar en el programa EPJA responde a una multiplicidad de factores que se articulan entre sí: las condiciones socioculturales y familiares, el estado emocional y de salud mental de los estudiantes, las prácticas que al interior del aula generan entornos poco favorables para el aprendizaje y las limitaciones de las estrategias pedagógicas empleadas. Dado lo anterior, fue necesario investigar las causas que pueden generar un desinterés en los estudiantes por los temas escolares, con el fin de ofrecer alternativas que permitan a los alumnos interesarse por la educación, disminuyendo un futuro fracaso escolar en grados superiores. Por esta razón, el desarrollo de la presente investigación toma en cuenta factores externos e internos para dilucidar las causas del desinterés entre los alumnos.

Ante este escenario, la gamificación surgió como una alternativa viable para abordar la problemática. Gaitán (2013) define la gamificación como una técnica de aprendizaje que incorpora mecánicas de juego al ámbito educativo con el fin de mejorar la asimilación de conocimientos y habilidades (p.186), mientras que Marín (2015) destaca que la gamificación maximiza el proceso de aprendizaje, promoviendo la motivación, la creatividad y el trabajo en equipo. Por lo tanto, este estudio propone la implementación de una estrategia basada en la gamificación como herramienta para combatir la desmotivación de los estudiantes en la asignatura de español, atendiendo a los factores que afectan su desempeño.

A partir de lo descrito es posible identificar un conjunto amplio de factores que inciden en la desmotivación escolar del grupo: las condiciones de vida de los estudiantes, las cargas emocionales y familiares que atraviesan su cotidianidad, las limitaciones de acceso a recursos



básicos y las prácticas pedagógicas que no logran conectar con sus realidades. Sin embargo, un problema tan amplio no puede abordarse en su totalidad dentro de los límites de una sola investigación, razón por la cual resulta necesario delimitar con precisión cuál es el núcleo y el vacío específico que este trabajo se propone investigar.

En ese sentido, el problema central de esta investigación no es la desmotivación escolar en general, sino una manifestación particular y concreta de ella. Por ello, es importante mencionar que, específicamente en el Ciclo IV del programa EPJA del Colegio Liceo Femenino de Cundinamarca, la motivación hacia la asignatura de Español presenta señales claras de debilitamiento que se manifiestan en la baja participación, en el desenganche silencioso durante las clases y en la escasa conexión entre los estudiantes y los contenidos trabajados. Estas señales no son producto únicamente de las condiciones externas que los estudiantes enfrentan, sino también de una desconexión entre la forma en que se enseña y la manera en que el aprendizaje podría ocurrir de forma activa y significativa.

Por otra parte, aunque la desmotivación escolar ha sido estudiada desde múltiples perspectivas y la gamificación ha sido explorada como estrategia en distintos contextos educativos, existe un vacío específico que este trabajo se propone llenar. No se ha analizado suficientemente cómo una estrategia gamificada, situada en la clase de Español, adaptada a las condiciones concretas del programa EPJA y construida a partir de un diagnóstico riguroso de los factores de desmotivación del grupo, puede incidir en la motivación escolar de estos estudiantes. La mayoría de los estudios existentes sobre gamificación y motivación se han desarrollado en educación regular, con estudiantes más jóvenes o con apoyo tecnológico, y muy pocos se han preguntado qué ocurre cuando esta estrategia se implementa con población adulta en el programa EPJA y en la asignatura de Español.



Con respecto a lo anterior, se enfatiza en que no se trata, entonces, de resolver el problema total de la desmotivación en el programa EPJA, cuyas raíces van mucho más allá del aula, sino de comprender qué ocurre con la motivación de este grupo cuando las condiciones del encuentro con el saber cambian. Esa es la apuesta de esta investigación, y es también la razón por la que la gamificación no se propone aquí como una solución definitiva, sino como una estrategia situada, intencionada y evaluable, capaz de ofrecer evidencias concretas sobre lo que ocurre cuando el aula deja de ser un espacio que aburre para convertirse en uno que convoca.

## **2.1. Pregunta de investigación**

¿Qué cambios se observan en la motivación escolar de los estudiantes del programa Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA) del Colegio Liceo Femenino de Cundinamarca Mercedes Nariño al implementar una estrategia de enseñanza basada en la gamificación en la asignatura de Español?

## **3. Objetivo general**

Analizar los cambios observables en la motivación escolar de los estudiantes del programa EPJA del Colegio Liceo Femenino de Cundinamarca, derivados de la implementación de una estrategia de enseñanza basada en la gamificación en las clases de Español.

### **3.1. Objetivos específicos**

- Caracterizar el nivel de motivación escolar de los estudiantes del programa EPJA en relación con la asignatura de Español, antes de la implementación de la estrategia gamificada.



- Diseñar una estrategia de enseñanza basada en la gamificación orientada a fortalecer la motivación y participación activa de los estudiantes del programa EPJA en el aprendizaje del Español.
- Implementar la estrategia gamificada en un grupo de estudiantes del programa EPJA, observando su participación, disposición e interés durante las clases de Español.
- Evaluar la pertinencia de la gamificación como estrategia de enseñanza para fortalecer la motivación escolar en el programa EPJA, mediante la triangulación de instrumentos cualitativos y cuantitativos.

#### **4. Justificación**

El programa EPJA del Colegio Liceo Femenino de Cundinamarca Mercedes Nariño atiende a personas que, por razones económicas, laborales o familiares, no pudieron completar su formación escolar en el momento esperado. Para muchos de estos estudiantes, la jornada sabatina no es simplemente una opción académica, sino la única oportunidad que tienen de retomar un proceso que en algún momento tuvieron que abandonar o postergar. Por eso, lo que está en juego no es solo el aprendizaje de un contenido escolar, sino la posibilidad real de cerrar un ciclo de vida que abre puertas concretas de desarrollo personal, laboral y ciudadano.

Sin embargo, las observaciones registradas en el diario de campo mostraron que el grupo presenta niveles significativos de desinterés que se expresan de maneras diversas. Hay estudiantes que no escribían lo que el profesor dictaba, que no llevaban el cuaderno, que se quedaban dormidos, que conversaban, que se distraían con facilidad, que se maquillaban mientras



la clase avanzaba, que permanecían ajenos a lo que ocurría en el aula o que simplemente no encontraban razones suficientes para comprometerse con las actividades. Esta desmotivación no responde a una causa única, sino a un cruce de factores que se refuerzan entre sí. Por un lado, están las condiciones que los estudiantes traen consigo antes de llegar al colegio el sábado, entre ellas las responsabilidades laborales y familiares que les dejan poco tiempo y energía para el estudio, las situaciones emocionales que afectan su concentración y disposición y, en algunos casos, limitaciones materiales como la falta de acceso a recursos básicos. Por otro lado, está la desconexión que muchos perciben entre lo que se aprende en la clase y lo que viven fuera de ella, una brecha que se hace más evidente cuando lo que se enseña no responde a sus realidades.

Para entender mejor esta desmotivación es necesario mirarla desde el área de Español, porque la motivación no actúa de la misma forma en todas las asignaturas. En Lenguas, la motivación no puede analizarse como una categoría psicológica aislada, sino como una condición pedagógica, didáctica y sociocultural que incide directamente en la participación, la lectura, la escritura, la oralidad y la relación del estudiante con el saber escolar. La motivación permite comprender cómo los estudiantes jóvenes y adultos se vinculan o se distancian de las prácticas de lectura, escritura, participación oral y producción de sentido en la clase de Español. Un estudiante que no se siente seguro, interesado o reconocido en el aula difícilmente se va a involucrar con un texto, va a querer escribir, va a participar oralmente o va a encontrar sentido en la experiencia literaria. La tabla siguiente muestra de forma concreta cómo se expresa esa relación en cada dimensión del área:

| Dimensión de Lenguas | Relación con la motivación                                                                                |
|----------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Lectura              | La disposición del estudiante incide en la comprensión, permanencia en la tarea y vínculo con los textos. |



|            |                                                                                                    |
|------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Escritura  | La motivación afecta la voluntad de producir, corregir, reescribir y compartir textos.             |
| Oralidad   | La participación oral depende de confianza, interés, reconocimiento y sentido de pertenencia.      |
| Literatura | La experiencia literaria requiere implicación subjetiva, identificación, interpretación y diálogo. |

Como se puede observar, cada dimensión del área de Español depende, en buena medida, de la disposición del estudiante. En la lectura, esa disposición define si el estudiante se conecta con el texto o lo recorre sin involucrarse. En la escritura, determina si tiene voluntad de producir, corregir y mejorar, o si simplemente cumple con lo mínimo requerido. En la oralidad, incide directamente en si el estudiante se anima a hablar o prefiere guardar silencio para evitar exponerse. Y en la literatura, sin motivación, la experiencia estética se vuelve un ejercicio vacío, porque la literatura exige que el lector se implique, se identifique y dialogue con lo que lee. Esto confirma que atender la desmotivación no es un asunto secundario, sino una condición necesaria para que el aprendizaje en Español ocurra de verdad.

Ahora bien, comprender de dónde viene esa desmotivación requiere reconocer que los estudiantes del programa EPJA no llegan al aula en las mismas condiciones que un estudiante de educación regular. Su situación de vida genera una serie de factores que pesan directamente sobre su disposición hacia el estudio, y que el docente debe tener en cuenta al momento de diseñar sus clases. La siguiente tabla recoge los principales aspectos de la vida del grupo que inciden en su motivación escolar y ofrece una interpretación pedagógica de cada uno:

| Aspecto            | Interpretación pedagógica                                                                                                                  |
|--------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Diversidad de edad | La brecha generacional puede desmotivar a los jóvenes por distancia con sus compañeros adultos, y a los mayores al sentirse más lentos que |



|                              |                                                                                                                                                              |
|------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                              | los jóvenes. El docente debe equilibrar ambos ritmos y valorar la experiencia como recurso.                                                                  |
| Ocupación laboral            | Los estudiantes llegan fatigados tras la jornada laboral. Requieren actividades dinámicas que respeten su nivel de energía.                                  |
| Responsabilidades familiares | El tiempo disponible para tareas y estudio es muy limitado. Las madres estudiantes gestionan simultáneamente tres roles: trabajadoras, madres y estudiantes. |
| Adaptación al entorno        | El desarraigo y la nostalgia generan preocupaciones que compiten con la atención en clase.                                                                   |
| Jornada extensa              | Una jornada de 7 a.m. a 5 p.m. sumada al trabajo semanal genera cansancio acumulado que afecta el rendimiento escolar.                                       |

Lo que muestra esta tabla es que la desmotivación que se observa en el aula no es un rasgo de la personalidad del estudiante ni una señal de que no quiere aprender. Es, antes bien, el resultado de condiciones de vida que se acumulan antes de que el estudiante llegue al salón de clase. La diversidad de edades genera tensiones en los ritmos y en la autoestima académica; la ocupación laboral produce un cansancio físico y mental que compite directamente con la concentración; las responsabilidades familiares limitan el tiempo y la energía disponibles para el estudio; el desarraigo regional genera una carga emocional que interfiere con la atención; y la extensión de la jornada deja a los estudiantes tan agotados.

Frente a ese panorama, la gamificación se justifica como estrategia de intervención porque los propios datos del diagnóstico la señalan como pertinente. Casi la totalidad del grupo reconoció que lo lúdico influye bastante o mucho en el desarrollo de la clase, y ningún estudiante expresó resistencia hacia las actividades lúdicas como forma de participación. Esto significa que la estrategia no llega al aula como una imposición, sino como una respuesta a lo que el grupo



mismo indicó necesitar. La gamificación cambia la forma en que los estudiantes se relacionan con el aula, convirtiendo la participación en algo que nace del juego y no como una obligación.

Finalmente, esta investigación se justifica porque responde a una necesidad que el campo académico aún no ha atendido del todo. La mayoría de los estudios sobre gamificación y motivación escolar se han desarrollado con estudiantes de educación regular, muchos de ellos con apoyo tecnológico. Son muy escasos los que abordan esta estrategia con población adulta en el programa EPJA y en el área de Español, lo que hace que documentar este proceso de manera rigurosa no solo aporte a la comprensión del fenómeno en un contexto específico, sino que también ofrezca un referente concreto para otros docentes que trabajen con poblaciones similares y busquen alternativas pedagógicas frente a la desmotivación escolar.

## **5. Antecedentes**

En el presente apartado se sistematizan antecedentes internacionales, nacionales y locales que abordan la motivación escolar y la gamificación como estrategia didáctica en contextos educativos de primaria y secundaria. Es importante precisar que, aunque esta investigación se centra en la asignatura de Español en el programa EPJA, los estudios revisados no se limitan a esta área: algunos se desarrollan en matemáticas, inglés, robótica o lectura, debido a que la motivación es un constructo transversal que influye en la participación, el compromiso, la permanencia y el desempeño del estudiante en distintas asignaturas. Asimismo, varios antecedentes analizan la motivación en relación con variables asociadas, como aprendizaje activo, rendimiento académico, comprensión lectora, motivación de logro o uso de TIC, lo cual resulta pertinente porque permite identificar cómo se mide la motivación, qué elementos gamificados suelen aplicarse (retos, narrativa, recompensas, feedback) y qué cambios observables



se reportan en el aula. Con base en lo anterior, se presentan a continuación los antecedentes iniciando por el plano internacional, seguido con el ámbito nacional y finalmente con el local.

En el plano internacional, en la investigación titulada La Apatía Escolar en los Adolescentes, Gómez (2014) se exploran las causas que originan la apatía escolar en los adolescentes de nivel secundario, un fenómeno que afecta de manera significativa el rendimiento académico y la integración de los jóvenes en el entorno escolar. La investigación se enfoca en describir cómo factores sociales, familiares y escolares inciden en la falta de motivación y el desinterés de los estudiantes por sus estudios. Gómez señala que, además de los problemas personales de los adolescentes, la ausencia de apoyo adecuado tanto en el ámbito familiar como escolar genera un círculo vicioso que dificulta la superación de este fenómeno. A través de un análisis cualitativo y cuantitativo, la autora utiliza técnicas de observación directa, encuestas y grupos focales con estudiantes, padres y docentes, con el fin de identificar las causas que subyacen a la apatía escolar. Entre las principales razones, se destacan la falta de expectativas claras de futuro, la desmotivación ante el bajo rendimiento académico, y la escasa involucración de los padres en el proceso educativo de sus hijos. A nivel escolar, se percibe que la falta de atención individualizada por parte de los docentes, así como la carencia de estrategias pedagógicas innovadoras, contribuyen al desinterés generalizado de los estudiantes hacia sus estudios. La investigación concluye que la apatía escolar en los adolescentes no debe abordarse de manera aislada, sino que requiere de un enfoque integral que involucre tanto a los educadores como a las familias. La autora propone que para contrarrestar la apatía es fundamental mejorar la relación entre docentes y estudiantes, implementar métodos de enseñanza más dinámicos y personalizados, y fomentar la participación de los padres en el acompañamiento escolar. Este antecedente proporciona una base sólida para comprender las múltiples dimensiones que influyen



en la apatía escolar y la importancia de crear un entorno educativo que promueva la motivación y el compromiso de los adolescentes con su aprendizaje. De este modo, dicho estudio aporta a la presente investigación en tanto permite comprender la desmotivación como un fenómeno que va más allá del aula y que involucra distintas dimensiones de la vida del estudiante, lo cual resulta especialmente pertinente para el contexto del programa EPJA, donde las condiciones personales, familiares y sociales inciden directamente en su disposición hacia el aprendizaje.

En esta misma línea, Sánchez (2023) evaluó la gamificación como estrategia motivacional para mejorar el aprendizaje de matemáticas en estudiantes de secundaria en Lima, Perú. El estudio, de enfoque cuasi-experimental con grupo control no equivalente, trabajó con 120 estudiantes (experimental  $n=60$ ; control  $n=60$ ), aplicando pretest y posttest mediante una prueba estandarizada de rendimiento y una escala de motivación hacia las matemáticas. Durante 16 semanas, el grupo experimental recibió clases gamificadas apoyadas en una plataforma con puntos, insignias, tablas de clasificación, narrativas, desafíos y retroalimentación inmediata, mientras el grupo control mantuvo enseñanza tradicional. Los resultados mostraron que, al finalizar la intervención, el grupo experimental obtuvo mayores niveles de motivación y mejores calificaciones que el control. En conclusión, la autora sostiene que la gamificación puede incrementar la motivación y favorecer el aprendizaje en secundaria. Este antecedente es relevante para la presente investigación porque evidencia, con medición comparativa, cambios observables en la motivación tras una estrategia gamificada, aspecto central para analizar su aplicación en el EPJA.

Finalmente, Olmedo et al. (2023) analizaron la eficacia de la gamificación para fomentar la motivación y el aprendizaje activo en aulas virtuales, en respuesta a los retos educativos derivados de la virtualidad postpandemia. El objetivo central fue aportar evidencia sobre cómo los elementos del juego pueden incentivar la motivación conductual y el compromiso en



contextos de e-learning. A nivel metodológico, el trabajo se presenta como una revisión y análisis de literatura sobre gamificación en entornos virtuales, articulando fundamentos teóricos y hallazgos reportados en estudios previos. Como resultados, se destaca un incremento en indicadores de compromiso y participación tras implementar estrategias gamificadas (por ejemplo, se reporta un aumento relevante del compromiso, asociado a motivación intrínseca y extrínseca), así como mayor interacción y colaboración entre estudiantes. En conclusión, los autores sostienen que la gamificación puede mejorar la motivación y dinamizar la participación en entornos virtuales, aunque advierten que su impacto depende del diseño y que se requieren más investigaciones para precisar alcances y posibles efectos no deseados. Este antecedente es relevante para esta investigación porque refuerza la relación gamificación–motivación–participación, y aporta criterios transferibles (retroalimentación constante, retos, competencia sana) para diseñar una estrategia gamificada en Español que permita observar cambios motivacionales en EPJA.

A nivel nacional, el trabajo de grado de maestría Desmotivación Escolar, Factores que Afectan el Proceso de Enseñanza y Aprendizaje en el Internado San Francisco de Loretoyaco realizado por Pashias et al. (2018), examina las causas de la desmotivación escolar en estudiantes de primaria y secundaria en Puerto Nariño, Amazonas. A través de un enfoque cualitativo que emplea entrevistas, talleres y cuestionarios, los autores identifican que la desconexión entre los contenidos educativos y el contexto de vida de los estudiantes afecta considerablemente su motivación y rendimiento académico. Este antecedente resulta relevante para la investigación debido a que confirma que la desmotivación se produce cuando la escuela no logra conectar con la realidad de quienes la habitan, conclusión que se considera esencial para el programa EPJA, donde los estudiantes llegan con experiencias vitales complejas que los contenidos trabajados en



clase frecuentemente ignoran, y refuerza la pertinencia de una estrategia como la gamificación, que ancla el saber en experiencias activas y significativas.

De manera complementaria, Heredia y Fernández (2021) estudiaron la influencia de la gamificación en la motivación de estudiantes de bachillerato frente al Plan Lector de Lengua Castellana en un colegio privado de Bucaramanga. Su objetivo fue determinar si un sistema gamificado modificaba el nivel y tipo de motivación, comparando un grupo experimental con un grupo control. Metodológicamente, emplearon investigación-acción y un enfoque principalmente cualitativo, con una muestra de 14 estudiantes (experimental n=9; control n=5). Aplicaron entrevistas semiestructuradas, bitácoras y diario de campo, y usaron Habitica como soporte del sistema gamificado, además de triangulación de datos con categorías de la Teoría de la Autodeterminación. Los resultados mostraron mayor disposición, gusto y avance lector en el grupo gamificado, mientras que el control presentó menor constancia. Concluyen que la gamificación puede fortalecer la motivación hacia la lectura, aunque su impacto depende del acceso y del contexto. Este antecedente aporta a la presente investigación un modelo de intervención gamificada en el área de lenguaje que articula el juego con la motivación y la participación lectora, ofreciendo una referencia metodológica transferible al diseño de la secuencia gamificada implementada en la asignatura de Español con el grupo EPJA. Solo que, a diferencia de este trabajo, que se apoyó en una plataforma digital, la propuesta de esta investigación optó por materiales no digitales, lo que permitió superar las limitaciones de acceso tecnológico propias del contexto del programa EPJA.

De manera similar, Ruiz et al. (2022) investigaron cómo la gamificación mediada por TIC puede fortalecer la motivación intrínseca en el proceso lector de estudiantes de básica primaria (aula multigrado) en la I.E. Juan de Jesús Acevedo, ubicado en Chinavita, Boyacá. El objetivo fue comprender cómo una intervención gamificada influía en la motivación hacia la lectura,



diagnosticando el punto de partida y evaluando el impacto posterior. Metodológicamente, desarrollaron un estudio cualitativo de alcance descriptivo, con un grupo seleccionado por criterio (niños/as de 7 a 10 años con bajo desempeño en Lengua Castellana). Diseñaron e implementaron un Objeto Virtual de Aprendizaje (OVA) (“El maravilloso mundo de la lectura”) en Wix con misiones y retos apoyados en recursos digitales (p. ej., Educaplay). La información se recolectó mediante entrevistas semiestructuradas y diarios de campo. Los hallazgos reportan mayor interés, participación y disposición hacia la lectura, aunque con limitaciones de conectividad. Concluyen que la gamificación con TIC puede potenciar la motivación intrínseca y favorecer el proceso lector cuando se ajusta al contexto. Este antecedente es pertinente porque por un lado, muestra cambios motivacionales observables en primaria y, por otra parte, evidencia la necesidad de adaptar cualquier propuesta gamificada a las condiciones reales de acceso del grupo, lección que la presente investigación incorporó desde el diseño al privilegiar dinámicas presenciales y materiales físicos que no dependieran de dispositivos ni de conectividad, garantizando así la participación equitativa de todos los estudiantes del programa EPJA.

Ahora bien, en el ámbito local, Pedraza (2021) evaluó el efecto de una Actividad Tecnológica Escolar (ATE) basada en gamificación para incentivar la motivación de logro en estudiantes de octavo grado del Colegio De la Enseñanza, en Bogotá. El estudio tuvo como objetivo diseñar, implementar y validar una ATE de robótica escolar con dinámica de juego (misiones, roles, reconocimientos y recompensas). Metodológicamente, empleó un enfoque mixto con diseño secuencial explicativo, integrando mediciones cuantitativas y profundización cualitativa. La muestra estuvo conformada por 38 estudiantes, y se aplicaron instrumentos pre–post (EAML-M), el cuestionario EMPA y *focus group*. Los resultados mostraron un efecto positivo en indicadores vinculados a la motivación de logro (interés/esfuerzo y avance por retos),



resaltando además la relevancia del rol docente y la estructura por niveles. En conclusión, se afirma que la gamificación integrada a la ATE favorece la motivación al ofrecer metas claras, progresión y retroalimentación. Este antecedente aporta a la presente investigación en tanto evidencia que la estructura progresiva de los retos y el rol activo del docente son factores determinantes en el impacto de una estrategia gamificada sobre la motivación, elementos centrales de esta investigación.

En concordancia, Barón y Ochoa (2021) implementaron la gamificación como estrategia didáctica para incrementar la motivación intrínseca y extrínseca en el aprendizaje del inglés con estudiantes de grado quinto de una I.E.D. de Bogotá. El objetivo fue determinar cómo la gamificación aumentaba la motivación hacia la lengua extranjera y analizar su impacto en el aprendizaje. Metodológicamente, desarrollaron un estudio cualitativo bajo investigación-acción (planificación, actuación, observación y reflexión), adaptado a la modalidad virtual/alternancia. La población fue de 32 estudiantes, con una muestra por conveniencia de 12 (9–11 años). Como instrumentos emplearon diarios de campo y encuestas de entrada y salida, triangulando la información. La intervención se apoyó en una web “*Enjoyable Learning World*” con narrativa, retos, misiones, puntos e insignias. Los hallazgos muestran mayor participación, interés, confianza y mejor comprensión de contenidos, motivadas por la competencia, el trabajo en equipo y el feedback. Concluyen que la gamificación favorece la motivación y el aprendizaje del inglés cuando está bien planificada. Este antecedente aporta a la presente investigación en tanto ofrece criterios concretos de diseño como la retroalimentación inmediata, la competencia regulada y el trabajo en equipo, elementos que fueron tomados en cuenta para la construcción de la secuencia didáctica.

Finalmente, Monroy et al. (2024) reportan una experiencia local en Bogotá sobre la enseñanza del inglés mediante gamificación con estudiantes de ciclo 4 en jornada nocturna de un



colegio oficial. El propósito fue analizar cómo una intervención gamificada podía apoyar a una población diversa con dificultades en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera. Metodológicamente, el estudio se desarrolló desde un enfoque mixto y un modelo de investigación–acción, articulando recolección y análisis de datos cualitativos y cuantitativos para orientar mejoras en el aula. Como instrumentos, se emplearon diarios de campo, entrevista a la docente de inglés y encuestas a estudiantes (aprox. 30 participantes) orientadas a indagar percepciones de motivación y emociones asociadas al uso de juegos en clase. Los resultados señalan predominio de categorías vinculadas al agrado/motivación, junto con evidencias de satisfacción docente y mejoras en el proceso de aprendizaje del idioma. En conclusión, los autores sostienen que la gamificación favorece la participación, interacción y motivación, aportando un ambiente más positivo y formativo. Este antecedente es relevante para tu investigación porque, en un contexto similar de educación flexible/nocturna, muestra cómo una estrategia gamificada puede incidir en la motivación y el compromiso hacia el aprendizaje, lo que respalda la pertinencia de implementar esta estrategia en el programa EPJA.

## **6. Marco teórico**

### **6.1. Estrategias de enseñanza – gamificación**

Las estrategias de enseñanza se comprenden como un conjunto de acciones planificadas por el docente que articulan objetivos, contenidos, recursos y formas de interacción para favorecer el aprendizaje, considerando que no se trata solo de “técnicas”, sino de decisiones pedagógicas coherentes con el contexto y las necesidades del estudiantado (Zamiri y Esmaeili, 2024; Müller, 2025). En esta línea, investigaciones recientes señalan que las estrategias didácticas integran recursos y actividades según los propósitos formativos y deben diseñarse para estimular



la participación activa y el desarrollo de competencias, lo cual implica seleccionar dinámicas que movilicen atención, comprensión y motivación en el aula (De Jesús, 2024; Ruiz y Reyes 2025).

Dentro de estas estrategias, la gamificación se ha consolidado como una alternativa activa al trasladar elementos propios del juego a contextos educativos para promover compromiso, motivación y participación (Egas et al., 2023; Minango, 2024). En el ámbito académico, la gamificación se aplica como respuesta a limitaciones de metodologías tradicionales centradas en la recepción pasiva, pues permite convertir tareas escolares en experiencias más significativas mediante retos, metas claras y retroalimentación constante (Peñaranda y Hinestroza, 2025). Además, se resalta que su valor educativo no está únicamente en “hacer juegos”, sino en estructurar la enseñanza con un sistema de progresión, reglas y recompensas simbólicas que sostengan el esfuerzo y la interacción (Christopoulos y Mystakidis, 2023; Gini et al., 2025).

Ahora bien, para comprender la gamificación en educación conviene diferenciar sus elementos, mecánicas y dinámicas. Ente los elementos más frecuentemente reportados en la literatura, se incluyen puntos, insignias, niveles, tablas de clasificación, avatares, desafíos y *feedback*, los cuales se organizan en mecánicas (reglas de funcionamiento) que producen dinámicas (comportamientos y respuestas: cooperación, competencia, persistencia, curiosidad) (Manzano et al., 2021; Khaldi et al., 2023). Como se expone en algunas investigaciones, muchas experiencias educativas se quedan en el enfoque de Puntos, Insignias y Tablas de clasificación (*points–badges–leaderboards [PBL]*), pero las propuestas más sólidas incorporan modelos de diseño que conectan reglas, experiencia y emociones del estudiante (p. ej., enfoques tipo Mecánica, Dinámica y Estética (*standing for Mechanics, Dynamics, and Aesthetics [MDA]*), lo cual ayuda a que la gamificación no se reduzca a “premiar por hacer”, sino a orientar el compromiso con propósito pedagógico (Manzano et al., 2021; Khaldi et al., 2023).



En cuanto a la metodología de gamificación en el aula, la evidencia sugiere que su efectividad mejora cuando se diseña con base en teorías motivacionales y del aprendizaje, y no solo como adición superficial de recompensas (Hidalgo et al., 2025). Autores como Krath et al. (2021) y Khaldi et al. (2023) han identificado que marcos como la teoría de la autodeterminación y enfoques de aprendizaje y afecto suelen usarse para explicar por qué ciertos elementos incrementan la participación y el interés; sin embargo, también se advierte que gran parte de la investigación aplicada no fundamenta explícitamente sus decisiones de diseño, lo que puede generar resultados mixtos. En síntesis, la gamificación funciona mejor cuando se integra al currículo como estrategia didáctica (objetivos, secuencia, evaluación y retroalimentación) y cuando se ajusta al contexto real del grupo.

Respecto a recursos y herramientas, la gamificación puede implementarse en formatos digitales y no digitales. En lo digital, se integran plataformas y entornos interactivos que facilitan seguimiento del progreso, feedback inmediato y visualización de logros (Li et al., 2023); en lo no digital, se emplean tableros de progreso, tarjetas, misiones impresas, narrativas en aula y roles cooperativos (Ospino, 2025). A pesar de la diversidad de los formatos, es importante destacar que la integración tecnológica puede aportar flexibilidad e interacción, pero también que el “factor recurso” no reemplaza el sentido pedagógico: el valor está en cómo el recurso sostiene la experiencia (reto, progresión, retroalimentación y metas), no en la herramienta por sí sola (Li et al., 2023).

El rol docente–estudiante en gamificación es clave: el docente se convierte en diseñador de experiencias, mediador y facilitador, mientras el estudiante asume un papel más activo, con autonomía relativa para avanzar, equivocarse, mejorar y colaborar (Ruiz et al., 2023; Gómez et al., 2024). Investigaciones sobre perspectiva docente indican que la adopción de gamificación



depende de variables como creencias pedagógicas, intención de uso, capacitación y condiciones institucionales, lo que refuerza la idea de que gamificar exige planificación, claridad de reglas y acompañamiento, no solo “poner un juego” (Leiss et al., 2025). Por su parte, el estudiante responde con mayor compromiso cuando percibe metas claras, *feedback* frecuente y sentido de progreso, especialmente si la experiencia promueve cooperación, pertenencia y logro gradual (Barca y Tripaldi, 2024; Leiss et al., 2025).

Finalmente, el diseño de actividades gamificadas requiere coherencia entre objetivos de aprendizaje, narrativa o contexto (cuando se usa), retos graduados y criterios de evaluación formativa (Romero y Kalmpourtzis, 2020). Estudios recientes proponen marcos de diseño que orientan al docente a estructurar experiencias gamificadas con guías concretas (por ejemplo, en torno a narrativa, progresión y experiencia de usuario), y también se han publicado propuestas de marcos estructurales para el diseño educativo gamificado que buscan alinear motivación, secuencias didácticas y medición de resultados (Palomino y Isotani, 2024; López et al., 2026). En este sentido, diseñar gamificación implica decidir qué se quiere cambiar (participación, motivación, persistencia), qué mecánicas lo favorecen, cómo se evidenciará el progreso y cómo se sostendrá la estrategia en el tiempo para evitar que la “novedad” se agote rápidamente.

## **6.2.Motivación escolar**

J. Piaget, citado en Méndez (2013), define la motivación como la voluntad de aprender, lo que implica un interés genuino por absorber y comprender todo lo relacionado con el entorno. En ese sentido, la motivación escolar se comprende como un proceso multidimensional que explica por qué el estudiante inicia, mantiene y regula su participación en las actividades académicas (Urhahne y Wijnia, 2023). En términos educativos, este constructo se vuelve central porque incide directamente en la disposición para aprender, el esfuerzo sostenido y la persistencia ante



tareas exigentes, aspectos que suelen reflejarse en la asistencia, la participación en clase y el compromiso con el trabajo escolar (Acuña et al., 2025). Esta mirada permite entender la motivación no como un rasgo fijo del estudiante, sino como una dinámica que se configura en la relación entre el sujeto, el aula y el entorno institucional.

En ese marco, es frecuente vincular motivación escolar con el *engagement* (compromiso) debido a que ambos conceptos permiten describir cómo el estudiante se involucra de manera conductual (participa), cognitiva (se esfuerza por comprender) y emocional (se siente interesado o conectado) (Alanko et al., 2024). Esta relación es pertinente para investigaciones educativas porque facilita operacionalizar “motivación” mediante indicadores observables como atención, perseverancia, interés y participación, sin reducirla únicamente a “ganas de estudiar”.

Una base teórica clave para comprender la motivación escolar es la distinción entre motivación intrínseca y extrínseca, y la forma en que ambas se regulan. Desde la Teoría de la Autodeterminación (*Self-Determination Theory* [SDT]), la motivación se organiza en un continuo que va desde la amotivación hasta formas más autónomas, y se fortalece cuando el entorno educativo favorece necesidades psicológicas como autonomía, competencia y relación (Gupta y Behl, 2022; Urhahne y Wijnia, 2023). De manera complementaria, la Teoría Expectativa-Valor (EVT) explica la motivación académica a partir de dos componentes: las expectativas de éxito (creencias sobre la propia capacidad para lograr la tarea) y el valor asignado a las actividad (interés, utilidad, importancia o costo percibido) (Urhahne y Wijnia, 2023). Así, el estudiante tiende a implicarse cuando considera que puede hacerlo y que vale la pena; por el contrario, si anticipa fracaso o atribuye bajo valor a la tarea, disminuye la participación y se incrementan conductas de evitación.



En cuanto a las causas de la desmotivación escolar, esta suele configurarse como un proceso acumulativo en el que convergen experiencias reiteradas de frustración, percepción de baja competencia y falta de sentido de la tarea, lo cual reduce progresivamente la disposición del estudiante para implicarse en el trabajo académico (Banerjee & Halder, 2021). A ello se suman variables propias de la dinámica escolar, como la calidad de la relación con los compañeros, factores asociados al rol docente, las características del grupo/clase, la ansiedad ante los exámenes, las experiencias de fracaso y ciertos rasgos del sistema educativo, que pueden debilitar el compromiso con el aprendizaje cuando se vuelven persistentes (Han, 2019).

Del mismo modo, condiciones de riesgo como el estrés, el acoso escolar y la presencia de metodologías monótonas o poco significativas incrementan el desinterés y favorecen actitudes de desconexión frente a la escuela (De León et al., 2025). También inciden factores extraescolares, entre ellos los conflictos familiares, problemas personales y dificultades económicas, que generan desgaste emocional y limitan la energía disponible para sostener el esfuerzo académico (Castro et al., 2021), afectando así la participación, la persistencia y la continuidad en el proceso formativo. Finalmente, Monsalve Peña y Pérez Larrea (2007) afirman que a menudo ocurre que detectamos en nuestros alumnos algunas dificultades tales como excesiva angustia o ansiedad, lentitud en las respuestas, frecuentes inasistencias por diversas causas. En otros casos se pueden inferir violencia familiar, drogadicción o lo que es más frecuente casos de mala alimentación. (p. 24).

Al revisar los factores pedagógicos, socioculturales y didácticos, se advierte que la motivación disminuye cuando el estudiante percibe baja pertinencia del currículo respecto a su realidad, metodologías poco interactivas, retroalimentación insuficiente o un clima de aula que no facilita participar sin temor al error (Rone et al., 2023). Igualmente reconocemos que las prácticas docentes tradicionales y descontextualizadas dificultan que el estudiante sienta gusto por estudiar (Meneses Botina et al., 2013, p. 436). En paralelo, condiciones socioculturales (responsabilidades



familiares, limitaciones de tiempo, brechas de recursos, trayectorias educativas interrumpidas) pueden intensificar la desconexión si la escuela no ofrece mediaciones flexibles y significativas (Alanko et al., 2024). De ahí que la motivación se entienda mejor como resultado de una interacción entre la estructura escolar y la experiencia personal del estudiante.

A partir de estas bases, las estrategias para fortalecer la motivación escolar suelen orientarse a incrementar el sentido y el valor de la tarea, de modo que el estudiante perciba utilidad, interés y propósito en lo que hace, especialmente cuando las actividades se conectan con contextos significativos y experiencias cercanas a su realidad (Eccles y Wigfield, 2020).

Asimismo, se busca sostener la competencia mediante desafíos graduados, oportunidades de logro progresivo y retroalimentación formativa oportuna, ya que el feedback puede fortalecer la percepción de apoyo a la competencia y, con ello, favorecer la motivación intrínseca (Aust et al., 2024; Pat-El et al., 2012). Finalmente, resulta clave promover autonomía y relación a través de dinámicas de colaboración y participación, incluyendo la voz del estudiante (opinar, decidir, aportar), dado que las prácticas docentes orientadas a escuchar e incorporar el input del alumnado se asocian con mayores niveles de *engagement* académico y agencia en la escuela (Conner et al., 2024).

En este punto, la gamificación puede operar como una estrategia didáctica que integra varios de estos principios, al organizar la experiencia escolar con metas claras, progresión, retroalimentación frecuente, retos graduales y dinámicas sociales (Rahiman, 2023). Meta-análisis recientes reportan efectos positivos de la gamificación sobre la motivación estudiantil, con variaciones según el nivel educativo y, sobre todo, según la calidad del diseño (alineación con objetivos, coherencia de mecánicas, y sostenimiento del sentido pedagógico) (Díaz y Estoque, 2024; Kurnaz et al., 2025). Para esta investigación, dichos hallazgos respaldan el uso de una



intervención gamificada como vía para observar cambios en interés, participación y disposición hacia el aprendizaje en contextos escolares diversos.

## **7. Marco metodológico**

Esta investigación se desarrolló mediante un enfoque mixto, entendido como la integración sistemática de métodos cuantitativos y cualitativos dentro de un mismo estudio, con el propósito de obtener una comprensión más completa del fenómeno investigado que la que cualquiera de los dos enfoques podría ofrecer por separado. Según Hernández Sampieri y Mendoza (2018), los métodos mixtos representan un conjunto de procesos sistemáticos, empíricos y críticos que implican la recolección y el análisis de datos cuantitativos y cualitativos, así como su integración y discusión conjunta, para lograr un mayor entendimiento del fenómeno bajo estudio (p. 612).

Con respecto a lo anterior, componente cualitativo buscó comprender las percepciones, actitudes y comportamientos de los estudiantes del Ciclo IV vinculados al programa EPJA del Colegio Liceo Femenino de Cundinamarca Mercedes Nariño. Para ello se utilizaron la observación directa registrada en el diario de campo, la entrevista semiestructurada aplicada a cuatro estudiantes al finalizar la intervención y el seguimiento de las interacciones durante las sesiones de clase, instrumentos que permitieron identificar de manera profunda las causas de la desmotivación escolar y los factores que influyen en la participación y el compromiso con el aprendizaje. De manera complementaria, el componente cuantitativo se apoyó en una encuesta con preguntas cerradas de opción múltiple, una Escala de Motivación Académica de tipo Likert adaptada de Vallerand (1997) y Durand & Crimmins (1988), y una lista de cotejo diseñada específicamente



para valorar los efectos de la estrategia en aspectos como la participación, el interés, el uso de habilidades y la satisfacción con las actividades.

### **7.1. Tipo de investigación y diseño**

El presente estudio se enmarca dentro de la investigación-acción, entendida como un tipo de investigación que busca comprender y resolver problemáticas concretas que afectan a una colectividad específica dentro de un entorno determinado (Creswell y Creswell, 2018; Mertler, 2017; Adams, 2010; *The SAGE Glossary of the Social and Behavioral Sciences*, 2009; Merriam, 2009; Greenwood y Maguire, 2003; Álvarez-Gayou, 2003). En coherencia con estos planteamientos, esta investigación tiene como propósito analizar la desmotivación escolar de los estudiantes del programa de Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA) del ciclo IV e implementar una propuesta pedagógica orientada a favorecer su participación, interés y compromiso académico, abordando la desmotivación escolar no solo desde su comprensión teórica, sino desde la necesidad de intervenirla mediante estrategias que convoquen la participación activa, crítica y reflexiva de los estudiantes.

Asimismo, Sandín (2003) afirma que la investigación-acción pretende promover el cambio social y transformar la realidad educativa, económica o administrativa, invitando a que los participantes tomen conciencia de su papel en ese proceso. Precisamente por eso, este tipo de investigación resulta especialmente pertinente para este estudio por tres razones. En primer lugar, porque el problema que se investiga, la desmotivación escolar en el programa EPJA, es un problema concreto y situado que ocurre en un aula específica y que requiere de una respuesta. En segundo lugar, porque el proceso investigativo no se limitó a describir o explicar el fenómeno, sino que buscó transformarlo, a través del diseño e implementación de una secuencia didáctica gamificada. En tercer lugar, porque los estudiantes no fueron tratados como objetos de estudio



sino como participantes activos del proceso: aportaron información en la fase de diagnóstico, participaron en las sesiones de intervención y evaluaron la experiencia al final.

Lo anterior da cuenta de que, la investigación-acción define la lógica del proceso investigativo, es decir, el propósito de transformar una práctica pedagógica a través de la reflexión y la acción, mientras que el enfoque mixto orienta la manera en que se recoge y analiza la información a lo largo de ese proceso, garantizando que el trabajo sea, al mismo tiempo, riguroso en términos metodológicos y sensible a las condiciones reales del aula. Por esta razón, la desmotivación escolar en el programa EPJA no puede comprenderse únicamente a partir de datos numéricos, ya que sus causas involucran experiencias subjetivas, trayectorias de vida y condiciones emocionales que emergen desde la voz de los propios estudiantes. Pero tampoco puede abordarse únicamente desde la descripción cualitativa, pues la verificación de los cambios motivacionales requiere de instrumentos que permitan medir y comparar. Así, el enfoque mixto posibilita integrar estas dos dimensiones, mientras que la investigación-acción orienta el proceso hacia la intervención y la transformación de la práctica pedagógica.

## **7.2. Escenario**

El estudio se desarrolló en el Colegio Liceo Femenino de Cundinamarca Mercedes Nariño, institución reconocida por su compromiso con la inclusión, la equidad y el acceso a la educación a lo largo de la vida. Según su Proyecto Educativo Institucional (PEI), el colegio “respondiendo a los desafíos de una institución acreditada y a lo contemplado en su horizonte misional, ofrece educación desde modelos educativos flexibles para diversas poblaciones excluidas del sistema educativo formal tales como jóvenes en edad extraescolar entre 9 y 14 años, jóvenes mayores de 14 a 17 años, adultos y mujeres sobrevivientes del conflicto armado colombiano” (PEI, p. 18). Esta declaración evidencia que la labor educativa en esta institución no



se limita a la transmisión de contenidos, sino que se orienta a la construcción de oportunidades para personas históricamente marginadas del sistema educativo.

Asimismo, mediante la Resolución 013 del 10 de junio de 2022, la institución obtuvo la aprobación del grado de prejardín y el carácter mixto para la educación de adultos en jornadas de fin de semana y nocturna (PEI, p. 21). Esto demuestra un compromiso continuo con la ampliación de la cobertura y con la protección del derecho al aprendizaje en diferentes etapas de la vida. En línea con lo anterior, los Lineamientos generales y orientaciones para la educación formal de personas jóvenes y adultas en Colombia, publicados por el Ministerio de Educación Nacional, señalan que la EPJA está dirigida a ciudadanos que desean cursar, completar o validar estudios que no pudieron realizar en edades regulares. Esta normativa enfatiza que el servicio educativo en este nivel es un derecho fundamental y que debe atender las necesidades académicas, emocionales, culturales y laborales de la población.

### **7.3. Población**

La población participante estuvo conformada por 14 estudiantes del Ciclo IV (grado noveno) pertenecientes al programa de Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA) del Colegio Liceo Femenino de Cundinamarca Mercedes Nariño. Esta población se caracteriza por tener trayectorias educativas diversas y, en muchos casos, interrumpidas debido a factores sociales, familiares, económicos o personales. Algunos estudiantes han enfrentado condiciones de vulnerabilidad, experiencias de exclusión escolar, responsabilidades laborales y de maternidad, así como situaciones vinculadas a la violencia o al desplazamiento, realidades que afectan directamente su motivación y continuidad académica.

Con el propósito de comprender en profundidad las condiciones del grupo, se llevó a cabo una caracterización sociodemográfica que permitió identificar los factores contextuales que



inciden en su proceso formativo. Dicha caracterización reveló que el grupo está integrado por 8 mujeres y 6 hombres, con un rango de edad que oscila entre los 15 y los 63 años, lo que evidencia una marcada diversidad generacional. Las clases se desarrollaron en jornada sabatina, en el horario de 10:15 a.m. a 11:10 a.m., con una carga académica de una hora semanal.

Desde el punto de vista sociodemográfico, la caracterización del grupo arroja datos relevantes para comprender el contexto de esta investigación. En primer lugar, 12 de los 14 estudiantes se encuentran en condición de extraedad, lo que les impide acceder a colegios regulares y convierte el programa EPJA en su única alternativa para continuar su formación básica. En segundo lugar, las trayectorias escolares del grupo están marcadas por interrupciones y repitencia escolar. En tercer lugar, algunos estudiantes provienen de otras regiones del país, lo que introduce un componente de diversidad regional. En cuarto lugar, la mayoría de los integrantes trabaja; tan solo 2 estudiantes de 15 años no tienen empleo. Finalmente, 2 participantes son madres con doble responsabilidad: laboral y familiar, lo que limita considerablemente su tiempo disponible para el estudio y las tareas académicas. Tomados en conjunto, estos factores configuran un perfil poblacional complejo que exige estrategias pedagógicas sensibles al contexto, flexibles en su diseño y capaces de responder a las realidades que los estudiantes traen consigo cada sábado al aula.

La selección de este grupo respondió a un criterio intencional, pues en él se evidenciaron manifestaciones de desmotivación frente a la asignatura de Español, tales como la baja participación, el desinterés por las actividades propuestas y una limitada implicación en el desarrollo de las clases. Estas características lo convierten en un contexto pertinente para analizar la incidencia de una estrategia de gamificación en el fortalecimiento de la motivación escolar. De igual forma, se trata del grupo en el que se llevó a cabo la intervención pedagógica, lo que



permitió un seguimiento constante del proceso y una observación directa de los cambios generados a partir de la implementación de la estrategia gamificada.

Si bien el número de participantes es reducido, esta cantidad resulta adecuada ya que permite realizar un seguimiento cercano, comprender en profundidad las experiencias de los estudiantes y valorar los cambios que puedan generarse durante la intervención. No obstante, es importante reconocer que el tamaño de la muestra implica ciertas limitaciones en cuanto al alcance de los resultados. Al tratarse de un grupo reducido y perteneciente a un contexto específico, los hallazgos no pueden generalizarse a la totalidad de estudiantes del programa EPJA ni a otros contextos educativos. Aun así, estos límites no invalidan la investigación; por el contrario, permiten comprender con mayor profundidad cómo se configura la motivación escolar en este contexto y cómo una estrategia como la gamificación puede incidir en ella.

#### **7.4.Fases de la investigación**

El estudio se estructura en cuatro fases: diagnóstico, diseño, implementación y evaluación, las cuales permiten avanzar de manera organizada desde la identificación del problema hasta la valoración de los resultados obtenidos.

Asimismo, cabe destacar que, la propuesta de investigación se desarrollará con un grupo de estudiantes pertenecientes al programa de Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA) del Colegio Liceo Femenino de Cundinamarca, específicamente del ciclo IV. Esta población se caracteriza por su diversidad en edades, responsabilidades familiares y laborales, lo cual influye en sus procesos de aprendizaje y en sus niveles de motivación hacia la vida escolar.

La articulación entre el enfoque mixto adoptado y la investigación-acción como diseño metodológico exigió organizar el proceso en fases claramente delimitadas, cada una con un



objetivo específico, una técnica o instrumento de recolección, una información esperada y una forma de análisis. Esta estructura no solo garantiza la coherencia metodológica del estudio, sino que también permite dar cuenta con precisión de cómo cada momento del proceso investigativo contribuye a responder la pregunta central de la investigación. La tabla siguiente sintetiza esta organización:

| <b>FASE METODOLÓGICA</b>                          | <b>OBJETIVO ESPECÍFICO</b>                                                                                                                                                                    | <b>TÉCNICA / INSTRUMENTO</b>                                          | <b>INFORMACIÓN OBTENIDA</b>                                       | <b>FORMA DE ANÁLISIS</b>                                                                          |
|---------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Fase 1. Diagnóstico o caracterización</b>      | Caracterizar el nivel de motivación escolar de los estudiantes del programa EPJA en relación con la asignatura de Español, antes de la implementación de la estrategia gamificada.            | Encuesta diagnóstica, diario de campo, Escala de Motivación Académica | Percepciones, intereses, barreras, disposición inicial            | Análisis descriptivo y categorización de las respuestas para identificar causas de desmotivación. |
| <b>Fase 2. Diseño de la estrategia pedagógica</b> | Diseñar una estrategia de enseñanza basada en la gamificación orientada a fortalecer la motivación y participación activa de los estudiantes del programa EPJA en el aprendizaje del Español. | Planeaciones, secuencia didáctica                                     | Secuencia de actividades, retos, mecánicas, objetivos de lenguaje | Análisis de coherencia didáctica                                                                  |
| <b>Fase 3. Implementación de la estrategia</b>    | Implementar la estrategia gamificada en un grupo de estudiantes del programa                                                                                                                  | Producciones, entrevistas.                                            | Participación, interacción, desempeño en actividades              | Triangulación entre observación, productos y percepciones                                         |



|                                                    |                                                                                                                                                                                                           |                                                                            |                                            |                                                     |
|----------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------|-----------------------------------------------------|
|                                                    | EPJA, observando su participación, disposición e interés durante las clases de Español.                                                                                                                   |                                                                            |                                            |                                                     |
| <b>Fase 4. Evaluación y análisis de resultados</b> | Evaluar la pertinencia de la gamificación como estrategia de enseñanza para fortalecer la motivación escolar en el programa EPJA, mediante la triangulación de instrumentos cualitativos y cuantitativos. | Lista de cotejo, Escala de Motivación Académica (comparación diagnóstica). | Cambios percibidos en motivación e interés | Comparación inicial-final y análisis interpretativo |

#### 7.4.1. Tabla fases de la investigación

En primer lugar, en la fase diagnóstica, se busca identificar los factores que generan desmotivación en los estudiantes del programa EPJA. Para ello se aplicarán tres instrumentos de recolección de información: el diario de campo, la encuesta diagnóstica y la prueba diagnóstica.

El diario de campo permitirá realizar un seguimiento sistemático de las dinámicas de clase, observar las actitudes de los estudiantes frente a las actividades escolares, identificar signos de desmotivación y registrar de manera cualitativa las interacciones entre docentes y estudiantes. Esta herramienta ofrece información directa, espontánea y contextualizada.



| UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL<br>DEPARTAMENTO DE LENGUAS<br>DIARIO DE CAMPO – CARACTERIZACIÓN POBLACIÓN DE ESTUDIO |                                                     |            |                                                                                      |        |       |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------|------------|--------------------------------------------------------------------------------------|--------|-------|
| Observación N°:                                                                                                      | Institución:                                        | Población: | Cantidad de estudiantes:                                                             | Fecha: | Hora: |
| Profesor(a) titular:                                                                                                 |                                                     |            |                                                                                      |        |       |
| Profesor(a) en formación:                                                                                            |                                                     |            |                                                                                      |        |       |
| Objetivo(s) de la caracterización:                                                                                   |                                                     |            |                                                                                      |        |       |
| DESCRIPCIÓN DE LA SESIÓN                                                                                             | OBSERVACIONES (Síntesis del proceso de descripción) |            | Análisis<br>Aporte al proceso de caracterización/propuesta de investigación en curso |        |       |
|                                                                                                                      |                                                     |            |                                                                                      |        |       |

#### 7.4.2. Formato Diario de campo

Por otra parte, la encuesta diagnóstica se aplicará mediante un cuestionario con preguntas cerradas a los estudiantes, con el propósito de conocer mejor sus condiciones personales, familiares y educativas. Este instrumento fue clave para identificar factores contextuales que influyen en su desempeño académico y grado de motivación.



**ENCUESTA**  
**PROGRAMA VAE**  
**CICLO IV**

Buen día, mi nombre es Santiago Solarte. Actualmente soy estudiante de la Universidad Pedagógica Nacional. Me gustaría que me ayudaras a responder las siguientes preguntas las cuales serán de gran importancia para mi proyecto de investigación. Cabe resaltar que, solamente yo voy a ser el encargado de revisar esta encuesta por lo que todas las respuestas se mantendrán bajo confidencialidad. Finalmente, tenga en cuenta que esta encuesta no será de carácter evaluativo.

**NOMBRE:**  **FECHA:**

|                                                                                                                                                                            |                                                                                                                                                                     |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1. ¿Qué es lo que más te gusta de asistir al colegio?<br>A. Los aprendizajes.<br>B. Tus amigos/as.<br>C. Tus maestros/as.<br>D. Las actividades lúdicas.<br>E. Otra: _____ | 7. ¿Qué tan interesantes y motivadoras resultan las actividades de clase?<br>A. Muy interesantes<br>B. Interesantes<br>C. Poco interesantes<br>D. Nada interesantes |
| 2. ¿Qué es lo que más te gusta aprender?<br>A. Matemáticas.<br>B. Español.<br>C. Ética y valores.<br>D. Tecnología e informática.<br>E. Otra: _____                        | 8. ¿Qué te parecen los recursos usados por el/la docente?<br>A. Muy adecuados<br>B. Adecuados<br>C. Poco adecuados<br>D. Nada adecuados                             |
| 3. ¿En la escuela aprendes temas importantes para tu vida?<br>A. Siempre<br>B. Casi siempre<br>C. A veces<br>D. Casi nunca<br>E. Nunca                                     | 9. ¿Qué tanto influye lo lúdico en el desarrollo de la clase?<br>A. Mucho<br>B. Bastante<br>C. Poco<br>D. Nada                                                      |
| 4. ¿Qué es lo que más te desmotiva en la escuela?<br>A. El horario.<br>B. La cantidad de tareas.<br>C. La falta de recursos.<br>D. Las evaluaciones.<br>E. Otra: _____     | 10. ¿Haces las tareas que te da el profesor/a?<br>A. Siempre<br>B. Casi siempre<br>C. A veces<br>D. Casi nunca<br>E. Nunca                                          |
| 5. ¿Las clases que desarrollan los profesores te parecen aburridas?<br>A. Siempre<br>B. Casi siempre<br>C. A veces<br>D. Casi nunca<br>E. Nunca                            | 11. En tu casa, ¿te ayudan con las tareas escolares?<br>A. Siempre<br>B. Casi siempre<br>C. A veces<br>D. Casi nunca<br>E. Nunca                                    |
| 6. ¿Tus profesores te escuchan cuando opinas sobre algún tema?<br>A. Siempre<br>B. Casi siempre<br>C. A veces<br>D. Casi nunca<br>E. Nunca                                 | 12. ¿Cuentas con los recursos necesarios para estudiar en casa?<br>A. Siempre<br>B. Casi siempre<br>C. A veces<br>D. Casi nunca<br>E. Nunca                         |

### 7.4.3. Encuesta diagnóstica

Del mismo modo, la Escala de valoración Académica se usará para conocer qué tan motivadas están los estudiantes para aprender. Contiene preguntas sobre cómo se sienten al



estudiar, si les gusta aprender cosas nuevas, si creen que lo que ven en clase es útil, y cómo enfrentan las tareas difíciles. Los estudiantes deben marcar en qué medida están de acuerdo con cada afirmación. Con este instrumento, se espera identificar si la falta de interés es muy alta, media o baja, y qué aspectos influyen en eso. Los resultados ayudarán a comparar si, después de aplicar la estrategia de gamificación, hay cambios positivos en su motivación.

|  <b>ESCALA DE MOTIVACIÓN ACADÉMICA</b>  |                          |               |        |            |                       |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------|---------------|--------|------------|-----------------------|
| ¿POR QUÉ VIENES AL COLEGIO?                                                                                                                                                                                | Totalmente en desacuerdo | En desacuerdo | Neutro | De acuerdo | Totalmente de acuerdo |
| Porque encuentro satisfacción y me gusta aprender cosas nuevas.                                                                                                                                            |                          |               |        |            |                       |
| Porque me permite comunicar mis ideas a los otros, y me gusta.                                                                                                                                             |                          |               |        |            |                       |
| Porque me permitirá escoger una profesión en la rama que me guste.                                                                                                                                         |                          |               |        |            |                       |
| Porque me agrada ver que me supero a mí mismo en mis estudios.                                                                                                                                             |                          |               |        |            |                       |
| Por el placer que me produce saber más sobre temas que me atraen.                                                                                                                                          |                          |               |        |            |                       |
| Sinceramente no lo sé; tengo la sensación de perder el tiempo aquí.                                                                                                                                        |                          |               |        |            |                       |
| Antes estuve animado, pero ahora me pregunto si debo continuar.                                                                                                                                            |                          |               |        |            |                       |

#### 7.4.4. Escala de Motivación Académica

A través de estos instrumentos, se recolecta información confiable y relevante que permite entender las causas del desinterés escolar y diseñar estrategias que minoricen esta problemática.



En la segunda fase, correspondiente al diseño de la estrategia pedagógica, se elaborará una propuesta didáctica basada en la gamificación, con el propósito de fomentar la motivación, el compromiso y el disfrute por el aprendizaje. Para esta etapa se utilizará un formato de planeación, que permitirá organizar de forma detallada las actividades, los materiales, los objetivos y los criterios de evaluación. La estrategia incluirá dinámicas lúdicas y participativas adaptadas al contexto de los estudiantes del EPJA, promoviendo un ambiente de confianza, colaboración y reconocimiento de los logros individuales y colectivos.

| PLANEACIÓN DE ACTIVIDADES |            |             |          |        |
|---------------------------|------------|-------------|----------|--------|
| NOMBRE DEL DOCENTE        | GRADO      |             | FECHA    |        |
| INSTITUCIÓN EDUCATIVA     |            |             |          |        |
| PROPÓSITO SESIÓN          |            |             |          |        |
| SESIÓN I                  |            |             |          |        |
| Ejes temáticos            | Momentos   | Actividades | Recursos | Tiempo |
|                           | Inicio     |             |          |        |
|                           | Desarrollo |             |          |        |
|                           | Cierre     |             |          |        |

#### 7.4.5. Formato de planeación

La tercera fase, correspondiente a la implementación de la estrategia, consistirá en aplicar la propuesta en el aula para observar su impacto en la participación, interacción y motivación de los estudiantes. Durante este proceso, se utilizará la entrevista como instrumento de recolección de información, la cual permitirá analizar de forma sistemática la percepción de los estudiantes ante las actividades gamificadas y registrar los cambios en su disposición e interés hacia la asignatura. Esta fase busca identificar si la gamificación contribuye a reducir la desmotivación y a generar mayor interés hacia las clases de Español.



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA  
NACIONAL

*Educadora de educadores*

## ENTREVISTA

### UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

Objetivo de la Investigación: Identificar los cambios en la motivación escolar de los estudiantes del programa EPJA tras la implementación de una estrategia de enseñanza basada en la gamificación en la asignatura de Español, mediante la recolección de sus percepciones y experiencias durante el proceso.

Carácter de Confidencialidad: la información suministrada, tiene fines académicos, y se somete a estricta confidencialidad.

Instrucciones: La entrevista tiene una duración aproximada de 20 minutos y contempla un total de 7 preguntas. Se agradece responder cada una de ellas con sinceridad.

1. ¿Cómo te sentiste durante las actividades con retos, bombas y dinámicas de equipo?

R:

2. ¿Los retos, la competencia o el trabajo en equipo te animaron a esforzarte más? ¿Por qué sí o por qué no?

R:

3. ¿De qué forma crees que aprendiste mejor: con estas actividades o con clases más tradicionales en las que el docente solo explica y luego pone ejercicios? ¿Por qué?

R:

4. ¿Crees que este tipo de actividades podría hacer que estudiantes que normalmente no participan se animen más? ¿Por qué?

R:

5. ¿Crees que aprender a través de juegos, retos y dinámicas grupales te ayuda a entender mejor los temas? ¿Por qué sí o por qué no?

R:

6. Si pudieras cambiar algo de estas clases para hacerlas aún más motivantes, ¿qué sería?

R:

7. ¿Hay algo más que quieras contarme sobre cómo viviste estas clases o sobre lo que sientes cuando vienes a estudiar?

R:



#### 7.4.6. Entrevista

Finalmente, la cuarta fase, correspondiente a la evaluación y análisis de resultados, tendrá como propósito valorar la efectividad de la estrategia implementada. Para ello, se aplicará nuevamente la Escala de Motivación Académica, acompañada de la lista de cotejo, con el fin de comparar los niveles de motivación antes y después de la intervención. El análisis de los resultados permitirá determinar los cambios observados en la actitud, participación y percepción de los estudiantes hacia la asignatura de Español.

|  <b>ESCALA DE MOTIVACIÓN ACADÉMICA</b>  |                          |               |        |            |                       |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------|---------------|--------|------------|-----------------------|
| ¿POR QUÉ VIENES AL COLEGIO?                                                                                                                                                                               | Totalmente en desacuerdo | En desacuerdo | Neutro | De acuerdo | Totalmente de acuerdo |
| Porque encuentro satisfacción y me gusta aprender cosas nuevas.                                                                                                                                           |                          |               |        |            |                       |
| Porque me permite comunicar mis ideas a los otros, y me gusta.                                                                                                                                            |                          |               |        |            |                       |
| Porque me permitirá escoger una profesión en la rama que me guste.                                                                                                                                        |                          |               |        |            |                       |
| Porque me agrada ver que me supero a mí mismo en mis estudios.                                                                                                                                            |                          |               |        |            |                       |
| Por el placer que me produce saber más sobre temas que me atraen.                                                                                                                                         |                          |               |        |            |                       |
| Sinceramente no lo sé; tengo la sensación de perder el tiempo aquí.                                                                                                                                       |                          |               |        |            |                       |
| Antes estuve animado, pero ahora me pregunto si debo continuar.                                                                                                                                           |                          |               |        |            |                       |

#### 7.4.7. Escala de Motivación Académica

Se espera que los resultados de esta investigación evidencien una mejora significativa en la motivación escolar de los estudiantes del programa EPJA, reflejada en una mayor



participación, compromiso y disfrute en las clases de Español. Asimismo, se busca demostrar que la gamificación, cuando se adapta al contexto y a las necesidades del estudiantado adulto, puede ser una herramienta eficaz para fortalecer los procesos de enseñanza y aprendizaje, favoreciendo la permanencia y la vinculación afectiva con el ámbito educativo.

## **8. Resultados de la investigación**

### **8.1. Reconociendo la realidad del aula: diagnóstico de la motivación escolar**

#### **Recolección de la información**

El instrumento utilizado para la recolección de información fue una encuesta de percepción escolar, diseñada y aplicada de manera presencial a los estudiantes del Ciclo IV del Programa EPJA (Educación para Jóvenes y Adultos). La encuesta estuvo compuesta por 24 preguntas de selección múltiple con única respuesta, organizadas en torno a cinco grandes dimensiones: motivación hacia el aprendizaje, percepción sobre las prácticas pedagógicas, apoyo familiar y recursos en el hogar, clima del aula y participación, y satisfacción general con la experiencia escolar. Cada pregunta ofrecía entre cuatro y cinco opciones de respuesta, incluyendo en algunos casos la posibilidad de registrar una respuesta abierta en la categoría "Otra".

Antes de su diligenciamiento, se informó a los participantes sobre el carácter confidencial del instrumento, aclarando que las respuestas serían revisadas únicamente por el investigador y que la encuesta no tendría ningún carácter evaluativo, con el propósito de generar un ambiente de confianza que favoreciera respuestas honestas y espontáneas. Para ello, los estudiantes recibieron el formato impreso y respondieron de forma individual, sin ningún tipo de presión o acompañamiento en sus elecciones. La encuesta fue respondida por un total de 14 estudiantes, con una duración aproximada de entre 15 y 20 minutos. Una vez finalizada, los instrumentos fueron recogidos directamente por el investigador para garantizar la reserva de la información.



El segundo instrumento aplicado en el marco del diagnóstico fue la Escala de Motivación Académica, adaptada a partir de los trabajos de Vallerand (1997) y Durand & Crimmins (1988). A diferencia de la encuesta de opción múltiple, esta escala emplea un formato de tipo Likert, en el que los estudiantes expresan su nivel de acuerdo o desacuerdo frente a una serie de afirmaciones relacionadas con su experiencia escolar y sus hábitos de estudio.

El instrumento estuvo organizado en tres grandes bloques. El primero, titulado ¿Por qué vienes al colegio?, exploró las razones que motivan o desmotivan la asistencia escolar, con siete afirmaciones valoradas en una escala de cinco opciones que iban desde "Totalmente en desacuerdo" hasta "Totalmente de acuerdo". El segundo bloque, Hábitos y Estrategias de Estudio, indagó sobre las prácticas que los estudiantes utilizan para organizar, comprender y retener los contenidos trabajados en clase, con quince afirmaciones valoradas en una escala de frecuencia de cinco opciones: "Nunca", "Rara vez", "A veces", "Frecuentemente" y "Siempre". El tercer bloque, Desmotivación, exploró situaciones específicas en las que se manifiesta la desmotivación escolar, con cuatro afirmaciones valoradas también en una escala de cinco niveles que iban desde "Nunca me sucede" hasta "Siempre me sucede". En total, la escala estuvo compuesta por 28 ítems distribuidos entre las tres secciones.

La escala fue aplicada de manera presencial, en la misma sesión que la encuesta de opción múltiple, inmediatamente después de que los estudiantes finalizaron el primer instrumento. El investigador explicó brevemente el cambio de formato, aclarando que en este caso no se trataba de escoger una respuesta correcta, sino de indicar qué tan identificado se sentía cada estudiante con cada afirmación. Se enfatizó nuevamente el carácter confidencial del instrumento y su naturaleza no evaluativa.



Cada estudiante recibió una copia física de la escala y la respondió de manera individual. El tiempo estimado de resolución fue de aproximadamente quince (15) a veinte (20) minutos adicionales. Al finalizar, el investigador recolectó los formularios para proceder con su sistematización y análisis.

### **Sistematización**

La encuesta fue diseñada con el objetivo de obtener un diagnóstico inicial sobre los factores que inciden en la motivación escolar de los estudiantes del Programa EPJA, Ciclo IV. Su propósito central fue identificar las principales causas de desmotivación presentes en el contexto educativo y familiar de los participantes, así como reconocer sus intereses, percepciones y actitudes frente al proceso de aprendizaje. Asimismo, la Escala de Motivación Académica fue seleccionada como instrumento complementario a la encuesta porque permite acceder a una dimensión más profunda y subjetiva de la motivación escolar. Mientras que la encuesta identificó percepciones generales sobre el ambiente de clase y los factores de desmotivación, la escala permitió explorar las razones internas que llevan a los estudiantes a asistir al colegio, los hábitos y estrategias con que abordan el estudio, y las situaciones concretas en que la desmotivación se manifiesta como conducta observable. A continuación, se presentan los resultados de las preguntas más significativas.

Al preguntarles qué es lo que más les gusta de asistir al colegio, 8 de los 14 estudiantes señalaron los aprendizajes, 3 a sus amigos, 1 las actividades lúdicas, 2 respondieron "todo" en la opción abierta y ninguno eligió a los maestros. Este dato muestra que la mayoría viene motivada por el deseo genuino de aprender, lo que se refuerza con los resultados de la Escala de Motivación Académica, donde frente a la afirmación de que asisten porque encuentran satisfacción en aprender cosas nuevas, 7 estudiantes estuvieron "totalmente de acuerdo" y 6 "de



acuerdo", con solo 1 en desacuerdo. Esta disposición favorable hacia el aprendizaje se profundiza además en otras dos afirmaciones de la escala: frente a la idea de que asistir al colegio les permitirá escoger una profesión en la rama que les guste, 7 estuvieron "totalmente de acuerdo", 4 "de acuerdo", 2 en posición neutra y 1 "en desacuerdo"; y con respecto a la afirmación de que les agrada verse superando a sí mismos en sus estudios, 7 respondieron igualmente "totalmente de acuerdo", 4 "de acuerdo", 2 "neutro" y 1 "en desacuerdo". Estos tres ítems en conjunto revelan que la motivación del grupo no solo responde al placer inmediato de aprender, sino también a proyectos de vida concretos y al deseo de crecimiento personal, lo que le otorga al aprendizaje un sentido que va más allá del aula. En consonancia con esto, al indagar qué es lo que más les gusta aprender, 6 eligieron Matemáticas, 1 Tecnología e informática y 5 mencionaron en la opción abierta áreas como Ciencias, Inglés y Biología. El Español, por su parte, fue seleccionado únicamente por 2 estudiantes, lo que lo posiciona como una de las asignaturas de menor preferencia dentro del grupo.

No obstante, este panorama motivacional positivo convive con una tensión que no puede ignorarse. Al preguntar si en la escuela aprenden temas importantes para su vida, 5 respondieron "siempre", 4 "casi siempre", 4 "a veces", 1 "casi nunca" y ninguno "nunca", lo que sugiere que una parte del grupo no siempre percibe con claridad la conexión entre los contenidos escolares y su realidad cotidiana. Esta percepción intermitente de relevancia coincide con lo revelado en la escala, donde frente a la afirmación de que antes estuvieron animados pero ahora se preguntan si deben continuar estudiando, 3 estudiantes respondieron "totalmente de acuerdo", 3 "de acuerdo", 2 "totalmente en desacuerdo", 5 "en desacuerdo" y 1 se mostró neutro. El hecho de que un grupo considerable manifieste algún grado de incertidumbre frente a su permanencia escolar sugiere que la motivación, aunque presente, no es completamente estable y puede debilitarse cuando las



experiencias de aprendizaje no logran consolidar un sentido claro de propósito ni generar suficientes percepciones de logro.

A esto se suma el peso del contexto externo. Al preguntar si en casa reciben ayuda con las tareas, solo 2 estudiantes respondieron "siempre", ninguno "casi siempre", 6 "a veces", 1 "casi nunca" y 5 "nunca". Al indagar sobre quién los apoya, 6 señalaron a otro familiar, 3 al padre o la madre, 2 a un hermano y 3 indicaron que nadie. Estos datos muestran que la mayoría del grupo gestiona su proceso de aprendizaje de manera autónoma, sin un acompañamiento familiar estable. Esta situación se agrava al considerar que 6 estudiantes reconocieron que las preocupaciones externas influyen "bastante" en su desempeño escolar y 3 indicaron que "mucho", mientras que solo 4 respondieron "poco" y 1 "nada". Este panorama sugiere que, para varios estudiantes, las condiciones externas pueden interferir de manera constante en su desempeño, dificultando la concentración y la continuidad en sus procesos académicos.

Dentro del aula, los factores de desmotivación también son claros. Al preguntar qué es lo que más les desmotiva en la escuela, 5 estudiantes señalaron el horario, 3 la cantidad de tareas, 3 las evaluaciones, 2 la falta de recursos y 1 utilizó la opción abierta. Aunque el horario ocupa el primer lugar, las evaluaciones generan una tensión particular que se profundiza con los resultados de la escala: al preguntar si al realizar un examen piensan en las consecuencias de equivocarse, 7 estudiantes respondieron "frecuentemente", 2 "siempre", 3 "a veces", 2 "rara vez", sin que nadie eligiera "nunca". Esta ansiedad frente al error indica que la evaluación es vivida como una fuente de presión antes que como una oportunidad de aprendizaje. Relacionado con esto, al indagar qué es lo que más les genera desinterés en clase, 10 estudiantes señalaron la dificultad del tema y 4 el exceso de tareas, sin que nadie mencionara la metodología del docente ni la falta de recursos. Este hallazgo es especialmente revelador porque muestra que el problema no está en la práctica



docente sino en la complejidad de los contenidos, lo que se confirma en la sección de desmotivación de la escala, donde 6 estudiantes indicaron que esta se produce "a veces" cuando se les asigna una tarea difícil, 2 "casi siempre" y 1 "siempre", frente a solo 2 que dijeron que nunca les ocurre y 3 casi nunca. Frente a este panorama de dificultad y presión, resulta significativo que al preguntar cuánto influye lo lúdico en el desarrollo de la clase, 10 estudiantes respondieron "bastante", 3 "mucho" y solo 1 "poco", sin que nadie eligiera "nada". Este consenso casi unánime constituye uno de los datos más relevantes del diagnóstico, pues el grupo reconoce ampliamente el valor del juego y la actividad dinámica como motor del aprendizaje. Sin embargo, al preguntar en qué actividades prefieren no participar, los resultados revelan un patrón significativo: 5 estudiantes señalaron las exposiciones orales, 5 las evaluaciones escritas y 4 el trabajo en grupo, mientras que ninguno eligió las actividades lúdicas. El hecho de que estas últimas no registraran ninguna respuesta es, en sí mismo, un hallazgo relevante, pues indica que el juego y la dinámica activa son aceptados y bien recibidos por la totalidad del grupo. En cambio, la resistencia se concentra en aquellas actividades donde el estudiante siente que su desempeño queda expuesto: hablar ante los demás, ser evaluado formalmente o asumir un rol visible dentro de un equipo. Esto no habla de desinterés por aprender, sino de una inseguridad que se activa cuando el proceso de aprendizaje implica una forma de juicio, ya sea del docente o de los propios compañeros. Este hallazgo conecta directamente con la ansiedad frente al error identificada en la escala y refuerza la necesidad de crear ambientes donde participar no resulte amenazante.

En coherencia con lo anterior, la necesidad de fortalecer la participación y la confianza en el aula se hace evidente también al preguntar qué cambiarían de la escuela: 5 estudiantes indicaron en la opción abierta "la comunicación", 4 el horario, 3 el trabajo en equipo y 2 las



instalaciones. El hecho de que la comunicación sea el aspecto más demandado se articula con los datos sobre trabajo en equipo y solidaridad, donde 7 estudiantes indicaron que estas se promueven en clase solo "a veces", 4 "casi siempre" y 3 "siempre", lo que evidencia que el grupo necesita dinámicas más participativas y colaborativas.

Finalmente, en la sección de desmotivación de la escala, al preguntar si cuando experimentan desmotivación parecen calmados y ausentes de lo que ocurre a su alrededor, 7 estudiantes respondieron "a veces", 2 "casi siempre" y 1 "siempre", mientras que 2 indicaron que esto "casi nunca" les sucede y 2 que "nunca". Este patrón de desenganche pasivo cierra el retrato diagnóstico del grupo: la desmotivación no se expresa como una conducta disruptiva o visible, sino como una ausencia silenciosa que se instala especialmente cuando los contenidos resultan difíciles o cuando las actividades no logran sostener el interés. Identificar y atender esta forma de desconexión exige estrategias que activen la participación desde el disfrute, reduzcan la amenaza del error y hagan el conocimiento más accesible y significativo.

## **Análisis**

La aplicación de los dos instrumentos permitió evidenciar un conjunto de jóvenes y adultos que conviven cotidianamente con impulsos que los acercan al aprendizaje y con obstáculos que los alejan de él, a veces dentro de la misma experiencia escolar. Comprender esta tensión es el punto de partida indispensable para interpretar los hallazgos que se presentan a continuación.

En primer lugar, los datos revelan que el grupo llega al aula con una disposición genuinamente favorable hacia el aprendizaje. De hecho, la mayoría de los estudiantes identificó los aprendizajes como lo que más les gusta de asistir al colegio, y los resultados de la Escala de



Motivación Académica van en la misma dirección, pues casi la totalidad del grupo expresó satisfacción al aprender cosas nuevas y reconoció en el estudio una vía para alcanzar metas personales y profesionales. Por tanto, la motivación del grupo tiene raíces profundas en proyectos de vida concretos y en un deseo genuino de superación personal.

No obstante, esta motivación no es estable. Un número significativo de estudiantes manifestó incertidumbre frente a si debe continuar estudiando, lo cual revela una tensión interna que no puede pasarse por alto. Dicha fragilidad motivacional no parece originarse en una falta de interés, sino en la dificultad para mantener un sentido claro de propósito cuando las experiencias de aprendizaje dentro del aula no logran conectar de manera consistente con la vida cotidiana de los estudiantes. De este modo, cuando los contenidos escolares no logran dialogar con su realidad, esa motivación inicial comienza a perder fuerza. En este orden de ideas, el verdadero desafío no consiste en despertar el interés, sino preservar y nutrir el que ya está presente.

En estrecha relación con lo anterior, los datos revelan que las condiciones de vida de los estudiantes constituyen un factor de peso que no puede ignorarse. La mayoría enfrenta su proceso de aprendizaje sin un acompañamiento familiar estable y reconoce que las preocupaciones externas inciden de manera notable en su desempeño. Este hallazgo es de especial relevancia si se considera que estos jóvenes y adultos no llegan al aula en igualdad de condiciones, llegan después de jornadas laborales, con responsabilidades familiares y, en muchos casos, sin nadie que los acompañe en el proceso. Por ello, esta realidad le impone al aula una exigencia particular, pues debe ser no solo un espacio de transmisión de conocimiento, sino un lugar donde el estudiante encuentre razones concretas para permanecer, concentrarse y comprometerse, a pesar de todo lo que carga consigo al llegar.



Ahora bien, más allá de lo familiar y lo social, es necesario dirigir la mirada hacia lo que ocurre dentro del aula, donde también operan factores que contribuyen de manera significativa a la desmotivación. La dificultad de los contenidos fue señalada de forma contundente como la principal causa de desinterés, tanto en la encuesta como en la escala, y los resultados de la sección de desmotivación confirman que es precisamente ante las tareas difíciles cuando el estudiante tiende a desconectarse. A ello se suma que el horario y la cantidad de tareas también fueron identificados como fuentes de desmotivación. Sin embargo, esa desconexión no se manifiesta de manera visible ni disruptiva, pues la mayoría del grupo reconoció que, cuando experimenta desmotivación, permanece calmado y ausente de lo que ocurre a su alrededor. Se trata, entonces, de una forma silenciosa de abandono que puede pasar inadvertida para el docente.

Ligada a esta problemática, emerge con fuerza la relación tensa que el grupo mantiene con la evaluación. La mayoría de los estudiantes reconoció pensar frecuentemente en las consecuencias de equivocarse al realizar un examen, lo que indica que el error es vivido como una amenaza antes que como una oportunidad de aprendizaje. Esta ansiedad se hace aún más evidente al observar que las actividades que generan mayor resistencia son precisamente aquellas donde el desempeño queda expuesto, como las exposiciones orales, las evaluaciones escritas y, en menor medida, el trabajo en grupo. Este hallazgo se refuerza con los datos sobre comunicación y colaboración en el aula, dado que una parte considerable del grupo indicó que el trabajo en equipo y la solidaridad se promueven solo de manera ocasional, y la comunicación fue el aspecto que más estudiantes señalaron como necesario de mejorar. Con respecto a lo anterior, el grupo, en definitiva, no rechaza participar, sino que rechaza participar cuando siente que puede ser juzgado, y esta distinción resulta fundamental para orientar cualquier intervención educativa.



Frente a este panorama, los datos ofrecen también una pista clara sobre el camino a seguir. En contraste con la resistencia hacia las actividades evaluativas, ningún estudiante expresó rechazo hacia las actividades lúdicas, y casi la totalidad del grupo reconoció que lo lúdico influye bastante o mucho en el desarrollo de la clase, lo que revela que los estudiantes no solo toleran las actividades dinámicas, sino que las valoran como parte importante de su experiencia de aprendizaje. Entonces, con base en ello, lo que este grupo requiere son espacios donde aprender no implique exponerse al juicio, donde el error sea parte natural del proceso y donde la participación se sostenga desde la confianza y el disfrute. Es precisamente allí donde la gamificación cobra sentido y se convierte en una respuesta pertinente, construida desde y para las necesidades reales de este grupo.

## **8.2.Diseñando el cambio: construcción de una estrategia gamificada**

### **Recolección de la información**

La secuencia didáctica constituye el instrumento central de la propuesta de intervención pedagógica de esta investigación. Se trata de un conjunto de seis planeaciones de clase organizadas cronológicamente. Cada planeación responde a una estructura fija que contempla los ejes temáticos trabajados, los momentos de la clase (inicio, desarrollo y cierre), las actividades propuestas, los recursos utilizados y el tiempo asignado a cada momento. El elemento diferenciador y articulador de toda la secuencia es la incorporación sistemática de estrategias de gamificación: cada sesión integra dinámicas lúdicas, juegos colaborativos o competitivos, retos y actividades de participación activa como mecanismos para abordar los contenidos.

En cuanto a su implementación, esta siguió una lógica inspirada en el juego del calamar, en la que cada sesión incorporaba retos progresivos orientados a promover el trabajo colaborativo y la intervención activa de los participantes. De hecho, las actividades diseñadas integraron, por



tanto, elementos propios de la estrategia como el trabajo por equipos, la competencia regulada, los retos con recompensa y la retroalimentación inmediata, de manera que el aprendizaje ocurriera dentro de una experiencia que combinara el rigor académico con el disfrute de la actividad. Entre dichas actividades se encuentran el reto de las bombas, el semáforo de textos, el Twister del conocimiento, atrapa la cola, la telaraña, la escucha activa con representación gráfica y el Tricky o tres en línea.

Asimismo, es esencial mencionar que la secuencia fue implementada de manera presencial en el espacio habitual de clase del grupo, entre el 13 de septiembre y el 8 de noviembre de 2025. Cada encuentro tuvo una duración aproximada de entre 55 y 60 minutos y, a lo largo de estos, los estudiantes se involucraron activamente en cada dinámica, en un ambiente de confianza que favoreció la disposición hacia las actividades y el compromiso con el aprendizaje.

### **Sistematización**

La secuencia fue construida como respuesta directa a los factores de desmotivación que se identificaron durante el diagnóstico. Por esa razón, su propósito no se limitó únicamente a trabajar los contenidos del área, sino que buscó cambiar las condiciones en las que el aprendizaje ocurre, atendiendo tres situaciones concretas que se repiten con frecuencia en el aula: el miedo a equivocarse, la resistencia a participar cuando los demás están mirando y la poca comunicación entre compañeros. Cabe resaltar que, al organizar las actividades en una progresión conectada entre sesiones, la secuencia busca que la gamificación cumpla una función real dentro de la clase, es decir, que motive, que sostenga el interés, que vaya aumentando gradualmente el nivel del reto y que ofrezca retroalimentación a los estudiantes a lo largo de la actividad.



En coherencia con lo anterior, cada una de las actividades fue diseñada con una intención pedagógica específica orientada a intervenir dichos factores. El reto de las bombas, por ejemplo, consistió en que los estudiantes debían responder rápidamente a una instrucción dada por el docente para poder acceder a un reto contenido dentro de una bomba. Esta dinámica integró la rapidez, el juego y el contenido, haciendo que la participación surgiera de manera espontánea. De este modo, se atendió el miedo al error, ya que la respuesta se dio en un contexto dinámico donde equivocarse no implicaba una sanción, sino una oportunidad de continuar participando y aportar al equipo. De manera similar, el semáforo de textos propuso la identificación de tipologías textuales mediante el uso de tarjetas de colores que los estudiantes debían levantar según el tipo de texto escuchado. Esta dinámica permitió la participación simultánea de todo el grupo, reduciendo la exposición individual. Así, respondió directamente a la resistencia a participar frente al grupo y favoreció la intervención desde un espacio de mayor seguridad.

El Twister del conocimiento integró el contenido dentro de una dinámica corporal en la que los estudiantes seguían instrucciones de movimiento y, al perder el equilibrio, debían responder preguntas relacionadas con el tema, lo cual contribuyó a romper con la pasividad propia de las clases tradicionales y a generar un ambiente más dinámico y receptivo. En esta misma línea, la dinámica Atrapa la cola implicó que los estudiantes protegieran un globo atado a su tobillo mientras intentaban reventar el de otros compañeros. Quien perdía debía resolver un reto. Estas actividades, además, exigían respuestas rápidas, fortaleciendo la atención y la concentración. En contraste, la telaraña se orientó hacia el fortalecimiento de la comunicación, ya que cada estudiante debía aportar una idea relacionada con el tema mientras se construía una red con un ovillo de lana. Esta dinámica respondió a la necesidad de mejorar la interacción entre compañeros, promoviendo la escucha, la construcción colectiva de conocimiento y la



participación. Asimismo, la actividad de escucha activa consistió en la audición de fragmentos sonoros del género lírico, a partir de los cuales los estudiantes elaboraron representaciones gráficas de las sensaciones o ideas evocadas. Esta propuesta permitió abordar los contenidos desde una perspectiva diferente, facilitando su comprensión y atendiendo la dificultad temática identificada en el diagnóstico. La última actividad, el Tricky o tres en línea, cerró la secuencia articulando la temática con una dinámica de competencia por equipos. Dos grupos disputaban el juego en un tablero de madera y, cada vez que uno de ellos perdía una ronda debía completar actividades relacionadas con el tema. De este modo, la dinámica integró el componente lúdico con el desarrollo conceptual, ya que la participación en el juego implicaba el reconocimiento y aplicación de los contenidos, respondiendo tanto a la necesidad de incorporar lo lúdico como a la comprensión de los temas.

Por último, es importante tener en cuenta que el formato de secuencia didáctica facilita la documentación sistemática de la intervención, ya que se pudo evidenciar qué se hizo en cada sesión, cómo se desarrollaron las actividades, qué recursos se utilizaron y cuánto tiempo se destinó a cada momento, generando una evidencia ordenada sobre la que es posible reflexionar y analizar.

## **Análisis**

Los resultados de la implementación permiten identificar un cambio progresivo en la manera en que el grupo se acercó al aprendizaje, visible tanto en la relación que los estudiantes establecieron con los contenidos como en la forma en que fueron participando a lo largo de las sesiones. Cada sesión incorporó, al menos en uno de sus momentos, una dinámica con características propias del juego: reto, competencia, azar, cooperación, movimiento corporal o retroalimentación inmediata. Esta presencia sostenida de lo lúdico a lo largo de la secuencia



generó un ambiente de clase consistente, en el que los estudiantes podían anticipar que el aprendizaje estaría mediado por experiencias activas y participativas.

El primer cambio observable tiene que ver con la actitud frente al error. Mientras que el diagnóstico mostró que la mayoría del grupo pensaba con frecuencia en las consecuencias de equivocarse durante una evaluación, a lo largo de las sesiones gamificadas el error fue perdiendo ese carácter amenazante, pues las reglas del juego lo integraban como parte natural del proceso. Esta transformación redujo visiblemente la ansiedad registrada en el diagnóstico y, al hacerlo, abrió la puerta a formas de participación que antes estaban cerradas por el miedo a quedar mal frente a los demás.

Ligado a esto, el nivel de participación del grupo durante las sesiones contrasta de manera clara con el desenganche silencioso que el diagnóstico había identificado. Las actividades lúdicas lograron sostener la atención y el compromiso de los estudiantes de una manera que las clases convencionales no habían conseguido, lo cual se evidenció en la disposición del grupo para asumir retos, intervenir en voz alta y apoyarse mutuamente. Al incorporar el cuerpo, la velocidad y el azar dentro del acto de participar, estas actividades hicieron que ya no fuera el docente quien jalara la atención, sino la misma dinámica del juego la que exigía que cada uno estuviera presente y activo.

De igual forma, otro hallazgo tuvo que ver con lo que pasó entre los estudiantes como grupo. La telaraña, especialmente, hizo visible algo que las otras dinámicas también promovían pero de una manera menos evidente: que el conocimiento se construye con otros. La red formada con el hilo al final de la actividad les mostró de forma concreta que lo que habían aprendido era resultado de lo que cada uno había aportado.



Con respecto a lo anterior, estos cambios observables, no fueron casuales ni simples efectos secundarios de las actividades. Son el resultado de una propuesta que conectó la gamificación con una manera particular de entender la motivación. En ese sentido, la propuesta no buscó simplemente hacer la clase más entretenida, sino cambiar la forma en que el aula funcionaba por dentro, pasando de la evaluación a la retroalimentación inmediata, de la exposición individual a la responsabilidad compartida y de recibir contenidos a construirlos de manera conjunta. Al lograr eso, creó las condiciones para que estudiantes que habían aprendido a desconfiar de la escuela empezaran, poco a poco, a encontrar en ella un lugar donde sí querían estar.

### **8.3. Aprender jugando: implementación de la gamificación en el aula**

#### **Recolección de la información**

Esta fase de la investigación contó con dos instrumentos de recolección de información: la secuencia didáctica gamificada y la entrevista semiestructurada. Ambos fueron seleccionados de manera complementaria, pues mientras la secuencia permitió registrar y documentar lo ocurrido en cada sesión desde la planificación y el desarrollo de las actividades, la entrevista aportó la perspectiva de quienes las vivieron, recogiendo sus percepciones, emociones y valoraciones frente al proceso de enseñanza-aprendizaje.

Ahora bien, en cuanto a la secuencia didáctica, las dinámicas implementadas incluyeron el reto de las bombas, el semáforo de textos, el Twister del conocimiento, Atrapa la cola, la telaraña, la escucha activa con representación gráfica y el Tricky o tres en línea. Todas estas actividades se desarrollaron bajo una lógica de retos progresivos, en la que los estudiantes debían participar de manera activa, ya fuera de forma individual o en equipo, para avanzar dentro de cada dinámica. No obstante, es fundamental señalar que el proceso de recolección de información



no se limitó a la observación durante las clases. Para validar y complementar los datos obtenidos, se aplicó una entrevista a cuatro estudiantes al finalizar la implementación de la secuencia, dos hombres y dos mujeres, seleccionados del grupo con el que se llevó a cabo la intervención. Estuvo compuesta por siete preguntas orientadas a explorar cómo vivieron las actividades, qué efecto tuvieron los retos y el trabajo en equipo sobre su disposición a participar, de qué forma percibieron su propio aprendizaje en comparación con clases más tradicionales y qué cambiarían para hacer las sesiones aún más motivantes. Cada entrevista tuvo una duración aproximada de entre cuatro y cinco minutos, fue realizada de manera individual y grabada con el consentimiento previo de cada participante, con el fin de garantizar una transcripción fiel de sus respuestas. Esta permitió conocer sus percepciones frente a las actividades, el nivel de motivación generado, la forma en que experimentaron el aprendizaje y su comparación con metodologías tradicionales. De esta manera, se logró obtener información tanto desde la observación directa como desde la voz de los estudiantes, lo que resulta fundamental para analizar el impacto de la gamificación en la motivación escolar.

### **Sistematización**

La implementación de la secuencia didáctica gamificada se diseñó como una respuesta directa a los factores de desmotivación identificados en el diagnóstico inicial, particularmente el miedo a equivocarse, la resistencia a participar y la limitada interacción entre compañeros. Cada actividad no solo cumplió una función didáctica, sino que también actuó como una estrategia para transformar dichas dificultades dentro del aula. En coherencia con lo anterior, el uso de la gamificación en el contexto del programa EPJA se justifica, en primer lugar, porque este programa atiende a una población que ya ha experimentado trayectorias escolares interrumpidas, lo que exige romper con la forma tradicional de enseñar para restituir el vínculo afectivo con el



aprendizaje. En segundo lugar, porque permite articular el componente lúdico con el rigor académico debido a que, como se evidencia en las planeaciones, cada dinámica lúdica está articulada a contenidos curriculares específicos (géneros narrativos, textos informativos, género lírico) y a propósitos de aprendizaje claramente definidos. En tercer lugar, pero no menos importante promueve la participación activa y colaborativa permitiendo así que, cada estudiante sea protagonista del proceso.

En cuanto al desarrollo de la secuencia didáctica, cada una de las siete actividades permitió evidenciar formas específicas de participación. El reto de las bombas favoreció la participación espontánea mediante la resolución rápida de retos. Ahora bien, el semáforo de textos permitió la participación simultánea sin exposición individual. Mientras que el Twister del conocimiento incorporó el cuerpo como mediador del aprendizaje. Por otro lado, la dinámica atrapa la cola fue más allá al integrar el juego físico con la resolución de preguntas. A su vez, la telaraña promovió la construcción colectiva del conocimiento. Asimismo, la escucha activa con representación gráfica permitió abordar los contenidos facilitando su comprensión. Para cerrar la secuencia, el Tricky o tres en línea articuló el juego con la aplicación de los contenidos. En conjunto, estas actividades favorecieron la participación del grupo en un ambiente dinámico. La tabla que se presenta a continuación sistematiza cada sesión de la propuesta, especificando para cada una la actividad desarrollada, la dimensión de lenguas trabajada, el tema o contenido abordado, la descripción de la dinámica, su relación con la motivación y la evidencia de aprendizaje esperada. Esta organización permite visualizar de qué manera el componente lúdico y el propósito pedagógico se articulan de forma coherente a lo largo de toda la secuencia:



| N° | Sesión   | Actividad                       | Dimensión de Lenguas | Tema / Contenido                                                  | Descripción de la Actividad                                                                                                                                                                                     | Relación con la Motivación                                                                                                                               | Evidencia de Aprendizaje                                                                          |
|----|----------|---------------------------------|----------------------|-------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1  | Sesión 1 | <b>Reto de las bombas</b>       | Lectura              | Texto informativo y texto expositivo                              | Los estudiantes responden rápidamente a una instrucción del docente para acceder a un reto oculto dentro de una bomba. La rapidez y el juego favorecen la participación espontánea y reducen el miedo al error. | Equivocarse no implica sanción, sino una oportunidad de continuar participando y aportar al equipo.                                                      | Respuestas orales e identificación del propósito comunicativo del texto informativo y expositivo. |
| 2  | Sesión 2 | <b>Semáforo de textos</b>       | Lectura              | Texto informativo y texto expositivo                              | Los estudiantes levantan tarjetas de colores según el tipo de texto escuchado (informativo o expositivo), participando de forma simultánea sin exposición individual.                                           | La participación colectiva simultánea reduce la resistencia a intervenir frente al grupo y favorece la intervención desde un espacio de mayor seguridad. | Discriminación correcta de tipologías textuales mediante tarjetas de colores.                     |
| 3  | Sesión 3 | <b>Twister del conocimiento</b> | Escritura y Oralidad | Género lírico: canción, oda, himno, elegía, sátira, copla, refrán | Dinámica corporal: al perder el equilibrio, el estudiante responde preguntas sobre subgéneros líricos. Rompe con la pasividad de las clases tradicionales.                                                      | El movimiento y la competencia lúdica incrementan la receptividad, la atención y el disfrute del aprendizaje.                                            | Respuestas orales y escritas sobre características de los subgéneros líricos.                     |
| 4  | Sesión 4 | <b>Atrapa la cola</b>           | Oralidad             | Género lírico: canción, oda, himno, elegía, sátira,               | Los estudiantes protegen un globo en su tobillo mientras intentan reventar el de otros. Quien                                                                                                                   | La urgencia del juego exige respuestas rápidas, fortaleciendo la atención, la                                                                            | Intervenciones orales, acuerdos y argumentación sobre los subgéneros líricos trabajados.          |



|   |             |                                                              |                           |                                                                                           |                                                                                                                                                                                                                                     |                                                                                                                                                                                                        |                                                                                                                                         |
|---|-------------|--------------------------------------------------------------|---------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|   |             |                                                              |                           | copla,<br>refrán                                                                          | pierde resuelve<br>un reto oral<br>sobre el género<br>lírico.                                                                                                                                                                       | concentración<br>y la confianza<br>para hablar.                                                                                                                                                        |                                                                                                                                         |
| 5 | Sesión<br>4 | <b>La telaraña</b>                                           | Oralidad                  | Género<br>lírico:<br>canción,<br>oda,<br>himno,<br>elegía,<br>sátira,<br>copla,<br>refrán | Cada estudiante<br>aporta una idea<br>sobre el género<br>lírico mientras<br>se construye una<br>red con un<br>ovillo de lana,<br>promoviendo la<br>escucha y la<br>interacción<br>entre pares.                                      | La<br>construcción<br>colectiva<br>visible<br>refuerza el<br>sentido de<br>pertenencia y<br>motiva la<br>participación<br>activa.                                                                      | Intervenciones<br>orales articuladas<br>y escucha activa;<br>construcción<br>colectiva de<br>conocimiento<br>sobre el género<br>lírico. |
| 6 | Sesión<br>5 | <b>Escucha<br/>activa con<br/>representación<br/>gráfica</b> | Literatura<br>y Escritura | Género<br>lírico:<br>canción,<br>oda,<br>himno,<br>elegía,<br>sátira,<br>copla,<br>refrán | Los estudiantes<br>escuchan<br>fragmentos<br>sonoros del<br>género lírico y<br>elaboran<br>representaciones<br>gráficas de las<br>sensaciones o<br>ideas evocadas,<br>conectando el<br>contenido con<br>su trayectoria<br>personal. | La<br>experiencia<br>estética y la<br>representación<br>gráfica<br>facilitan la<br>implicación<br>subjetiva y<br>conectan los<br>textos líricos<br>con la<br>experiencia de<br>vida del<br>estudiante. | Representaciones<br>gráficas y textos<br>escritos que<br>relacionan texto,<br>contexto y<br>vivencia<br>personal.                       |
| 7 | Sesión<br>6 | <b>Tricky (Tres<br/>en línea)</b>                            | Escritura                 | Hablante<br>lírico,<br>motivo<br>lírico y<br>objeto<br>lírico                             | Dos equipos<br>compiten en un<br>tablero. Al<br>perder una<br>ronda,<br>completan<br>actividades<br>escritas sobre<br>hablante,<br>motivo y objeto<br>lírico,<br>articulando lo<br>lúdico con el<br>desarrollo<br>conceptual.       | La<br>gamificación<br>cierra la<br>secuencia<br>integrando<br>todos los<br>contenidos en<br>un reto final<br>que combina<br>competencia,<br>colaboración<br>y aplicación<br>del<br>conocimiento.       | Textos<br>elaborados o<br>corregidos que<br>demuestran la<br>identificación y<br>aplicación del<br>hablante, motivo<br>y objeto lírico. |

Estos hallazgos se ven reforzados por las entrevistas. Frente a la pregunta sobre cómo se sintieron durante las actividades con retos, bombas y dinámicas de equipo, los estudiantes manifestaron percepciones positivas asociadas al ambiente de clase. Un estudiante expresó: “Me



sentí cómodo en el entorno pues ya que los compañeros también ponían de su parte para poder participar en la clase”, mientras que otro afirmó: *“Bien, interactuamos y la pasamos bien cuando hacíamos entre los compañeros las dinámicas”*. De igual manera, se encuentran respuestas como *“Bien, me pareció muy divertido y todo esa actividad”* y *“Muy bien porque las dinámicas no son como siempre que siempre era leer”*, lo que evidencia una experiencia favorable frente al desarrollo de las actividades.

En relación con la pregunta sobre si los retos, la competencia o el trabajo en equipo los animaron a esforzarse más, los estudiantes coincidieron en que estos elementos influyeron en su disposición. Un participante señaló: *“Sí, porque... todas las personas ayudan y quieren hacer las cosas bien, pues se da un buen resultado”*, mientras que otro indicó: *“Sí, sí me animaron porque entre todos nos ayudamos, jugamos, interactuamos”*. Asimismo, se destaca la respuesta: *“pues yo sí creo que sí porque uno en equipo como que le rinde más”*, junto con *“Sí, porque uno en equipo como que le ayuda más, se entiende mejor”*, lo que da cuenta de la importancia del trabajo colaborativo dentro de las dinámicas.

Ahora bien, frente a la pregunta sobre de qué forma creen que aprendieron mejor, los estudiantes manifestaron una preferencia por las actividades dinámicas. Un estudiante expresó: *“aprendí más con las actividades porque se vuelve dinámica la clase, no aburre”*, mientras que otro afirmó: *“con las actividades dinámicas porque aprendía más porque interactuaba, jugaba”*. También, se encuentra la respuesta *“como con las pelotas y eso, con las bombas”* al referirse a las dinámicas, así como *“con actividades lúdicas porque no se hace como monótono, es más práctico”*, lo que evidencia una valoración positiva de estas estrategias.

Frente a la pregunta sobre si este tipo de actividades podría hacer que estudiantes que normalmente no participan se animen más, los estudiantes coincidieron en que sí. Un participante



señaló: *“Sí porque ven como el compañerismo en el momento y de pronto se les va la pena de interactuar con los demás”*, mientras que otro indicó: *“Sí, esas actividades lúdicas... pueden animar a los estudiantes a que participen más”*. Asimismo, se registran respuestas como *“Sí, porque de pronto como están en grupo les dan ganas de hablar”* y *“Sí, porque... las actividades la mayoría o casi todas salen a participar”*, lo que evidencia la relación entre la dinámica grupal y la participación.

Del mismo modo, en relación con la pregunta sobre si aprender a través de juegos, retos y dinámicas grupales ayuda a entender mejor los temas, los estudiantes afirmaron que estas estrategias favorecen la comprensión. Un estudiante indicó: *“Sí, lo entiendo mejor porque muchas veces la cátedra me aburre”*, mientras que otro expresó: *“Sí, porque a la medida que vamos interactuando vamos desarrollando más como la mente”*. A su vez, se encuentran respuestas como *“Sí, en algunos lados digo que sí porque uno como que le va a poner más interés”* y *“Sí, porque... todos podemos dar una opinión... y así llevar a una conclusión bien”*, lo que resalta la relación entre interacción y aprendizaje.

En cuanto a la pregunta sobre qué cambiarían para hacer las clases más motivantes, las respuestas evidencian una valoración positiva de la estrategia implementada. Un estudiante señaló: *“no cambiaría algo de las clases”*, mientras que otro expresó: *“que las clases motiven a los estudiantes... como juegos, dinámicas que nos pongan a trabajar en grupo”*. De igual manera, se registran propuestas como *“que hagan un juego como de Tingo Tingo Tango pa despertarlos”* y *“que sería más actividades que trajeran así como juegos pero que vayan junto con la clase”*, lo que sugiere el interés por mantener o fortalecer este tipo de dinámicas.

Finalmente, frente a la pregunta sobre cómo vivieron las clases o cómo se sienten cuando vienen a estudiar, los estudiantes manifestaron percepciones favorables. Un participante afirmó:



*“me siento orgulloso de mí mismo cuando vengo a estudiar”*, mientras que otro indicó: *“a mí me gusta venir... porque aprendemos”*. Asimismo, se encuentran respuestas como *“me parecieron muy buenas las clases”* y *“las clases son bien con las actividades dinámicas, retos que ponen porque no se sobrecargan como demasiado en que solo lean”*, lo que refleja una experiencia positiva frente al proceso desarrollado.

### **Análisis.**

El análisis de la información obtenida a partir de la secuencia didáctica gamificada y las entrevistas realizadas a los estudiantes permite identificar transformaciones significativas en la manera en que se configura la motivación dentro del aula. A partir de estos resultados, es posible comprender no solo lo que ocurrió durante la implementación, sino también cómo fue percibido por los estudiantes y qué implicaciones tiene en su disposición hacia el aprendizaje. Con respecto a lo anterior, lo que se puede observar, tanto en el desarrollo de las sesiones como en las voces de los propios estudiantes, es un cambio en la manera en que se relacionaron con el conocimiento, con el error y con sus compañeros a lo largo del proceso, y ese cambio es, en sí mismo, una señal de que algo se movió en su motivación.

En primer lugar, se evidencia una transformación en la participación. En el diagnóstico, la participación aparecía limitada por el miedo a equivocarse y por la incomodidad frente a la exposición individual, lo que en muchos casos se traducía en una actitud pasiva o en una desconexión silenciosa. Sin embargo, durante la implementación de la secuencia didáctica, esta situación comenzó a modificarse. Actividades como el reto de las bombas, el Twister y atrapa la cola generaron intervenciones espontáneas, mientras que el semáforo de textos permitió la participación de todo el grupo sin necesidad de exponerse de manera individual. Este cambio se refleja en las entrevistas, donde los estudiantes reconocen que estas dinámicas “pueden animar a



los estudiantes a que participen más” y que “como están en grupo les dan ganas de hablar”. De esta manera, la participación deja de ser una exigencia y pasa a surgir desde la dinámica misma de la clase.

En segundo lugar, se observa un cambio en la forma en que los estudiantes se relacionan con el error. En el diagnóstico, equivocarse estaba asociado a la evaluación y a sus consecuencias, lo que generaba tensión y desmotivación. En contraste, durante el desarrollo de las actividades gamificadas, el error se integra como parte del juego, lo que reduce su carga negativa. Esta transformación se hace evidente en la disposición de los estudiantes para participar sin temor, así como en sus propias percepciones al afirmar que las clases “no aburren” y que “dan ganas de estar atento”. En este sentido, el error deja de ser un elemento que limita la participación y se convierte en parte del proceso de aprendizaje.

En tercer lugar, los resultados muestran un fortalecimiento del trabajo colaborativo. En el diagnóstico se había identificado la necesidad de mejorar la interacción entre compañeros y la comunicación dentro del aula. Frente a esto, actividades como la telaraña, el Tricky y el Twister del conocimiento promovieron el apoyo mutuo, la cooperación y la construcción conjunta del conocimiento. Esto se refleja en las entrevistas, donde los estudiantes expresan que “entre todos nos ayudamos”, “uno en equipo como que le rinde más” y “uno en grupo entiende mejor”. Así, la motivación no se sostiene únicamente en el interés individual, sino también en la relación con los otros.

En cuarto lugar, se evidencia una transformación en la percepción del aprendizaje. Durante el diagnóstico, algunos estudiantes manifestaban desinterés cuando los contenidos resultaban difíciles o cuando las clases se desarrollaban de manera tradicional. En cambio, a lo largo de la implementación de la secuencia didáctica, los estudiantes muestran una mayor



disposición hacia el aprendizaje cuando este se presenta de forma dinámica. Esto se observa en afirmaciones como “aprendí más con las actividades porque se vuelve dinámica la clase” y “es más práctico, no se hace monótono”. Por lo tanto, la gamificación no reemplaza el contenido, sino que facilita su comprensión al presentarlo de una manera más accesible y significativa, en la medida en que el juego funciona como un andamiaje conceptual que orienta, organiza y acompaña la apropiación de los contenidos por parte de los estudiantes.

También, es importante destacar que estos cambios no se deben únicamente a la presencia del juego, sino a la forma en que la propuesta transforma la dinámica del aula. De hecho, la secuencia didáctica desplaza el enfoque tradicional centrado en la explicación y la evaluación, hacia una lógica basada en el juego, el reto, la participación activa y la retroalimentación constante. Esto permite que el estudiante asuma un rol más activo dentro de su proceso de aprendizaje.

Finalmente, los resultados permiten comprender que la motivación no es un elemento previo al aprendizaje, sino una construcción que depende de las condiciones en las que este ocurre. En este caso, la implementación de la gamificación contribuyó a generar un ambiente en el que los estudiantes se sienten más cómodos, participan con mayor frecuencia y muestran una actitud más favorable hacia el aprendizaje. Expresiones como “me siento orgulloso de mí mismo cuando vengo a estudiar” y “me gusta venir porque aprendemos” evidencian un cambio en la forma en que los estudiantes perciben la experiencia escolar. Con respecto a lo anterior, la propuesta no se limita a incorporar actividades lúdicas, sino que transforma las condiciones que inciden en la desmotivación escolar. Al favorecer la participación, reducir la presión frente al error, fortalecer el trabajo colaborativo y facilitar la comprensión de los contenidos, la gamificación se configura como una estrategia pertinente para el contexto EPJA, en la medida en



que responde a las necesidades del grupo y contribuye a resignificar su relación con el aprendizaje puesto que cuando el estudiante experimenta placer o curiosidad en el espacio escolar, su disposición hacia los contenidos cambia.

#### **8.4. Más allá del juego: evidencias del impacto**

##### **Recolección de la información**

La recolección de la información en esta fase tuvo como propósito identificar los cambios generados en la motivación de los estudiantes después de la implementación de la secuencia didáctica basada en la gamificación. Para ello, se emplearon dos instrumentos principales: la Escala de Motivación Académica y una lista de cotejo diseñada para observar comportamientos asociados al interés por la clase, disposición a participar, percepción del error, interacción con los compañeros y valoración del aprendizaje.

La Escala de Motivación Académica, tal como se describió en el apartado 7.1, es un instrumento de tipo Likert adaptado a partir de los trabajos de Vallerand (1997) y Durand & Crimmins (1988), organizado en tres bloques: razones para asistir al colegio, hábitos y estrategias de estudio, y desmotivación. Esta fue aplicada nuevamente al finalizar la intervención, retomando los mismos aspectos utilizados en el diagnóstico inicial con el fin de contrastar los resultados. El instrumento fue diligenciado de manera individual por los estudiantes, con una duración aproximada de entre 15 y 20 minutos, siguiendo el mismo procedimiento de la aplicación inicial: cada estudiante recibió una copia física y respondió sin ningún tipo de presión o acompañamiento en sus elecciones.

Igualmente, se implementó una lista de cotejo como instrumento complementario, la cual permitió recoger información inmediata sobre la experiencia de los estudiantes durante las actividades gamificadas. Este es un instrumento de elaboración propia compuesto por diez ítems



de respuesta sí / no, orientados a evaluar aspectos como la participación en las actividades, la comprensión de las instrucciones, el nivel de motivación e interés generado por las dinámicas lúdicas, el uso de habilidades durante los juegos, la percepción sobre el propio aprendizaje, la atención y concentración durante las sesiones, el trabajo en equipo y el deseo de continuar aprendiendo con esta metodología. Su diligenciamiento fue breve, con una duración aproximada de entre 10 y 15 minutos, y fue realizado de manera individual al concluir la implementación de la secuencia. Del mismo modo, es fundamental señalar que la combinación de estos dos instrumentos permitió obtener una mirada tanto de los cambios en la motivación como de la experiencia vivida durante las actividades gamificadas, lo que resulta pertinente para evidenciar el impacto de la propuesta.

### **Sistematización**

Los dos instrumentos aplicados en esta fase, la Escala de Motivación Académica y la lista de cotejo, permitieron recoger información relevante sobre el estado de la motivación del grupo tras la implementación de la secuencia didáctica basada en la gamificación. En este sentido, se consideró pertinente aplicar nuevamente la Escala de Motivación Académica, retomando los mismos ítems utilizados en el diagnóstico inicial, con el fin de contar con un referente que permitiera identificar posibles variaciones en aspectos como el interés por aprender, la disposición hacia las actividades, la percepción frente al error y la relación con los compañeros. Ello debido a que, en el diagnóstico inicial, la escala permitió evidenciar tensiones como la ansiedad frente al error, la fragilidad en la motivación, la presencia de desmotivación silenciosa y la dificultad para sostener el interés cuando los contenidos resultaban difíciles. Por esta razón, volver a aplicar el mismo instrumento al cierre del proceso permite identificar si esas tensiones se



mantuvieron, se agudizaron o mostraron algún tipo de variación, lo que constituye una evidencia concreta del impacto de la estrategia sobre la motivación escolar.

En cuanto a la lista de cotejo, su inclusión en esta fase permite dar cuenta de cómo se expresan esos niveles de motivación en la experiencia concreta del aula. A partir de este instrumento, es posible identificar tendencias relacionadas con la participación, el interés por las actividades, la comprensión de las dinámicas y la disposición hacia el trabajo en equipo, lo que complementa la información obtenida en la escala y permite describir el impacto de la estrategia desde la vivencia de los estudiantes. Con base en lo anterior, a continuación, se presentan los resultados organizados por bloques.

En el bloque ¿Por qué vienes al colegio?, se observan datos que permiten una lectura comparativa con el diagnóstico. Frente al enunciado "porque encuentro satisfacción y me gusta aprender cosas nuevas", 6 estudiantes respondieron "de acuerdo" y 2 "totalmente de acuerdo", manteniéndose una tendencia positiva similar a la del diagnóstico. Por otra parte, al indagar si el colegio les permitirá escoger una profesión en la rama que les guste, 5 respondieron "totalmente de acuerdo", 4 "de acuerdo", 4 "neutro" y 1 "en desacuerdo", lo que refleja que la orientación hacia proyectos de vida concretos se sostuvo a lo largo del proceso. Del mismo modo, ante la afirmación de que les agrada verse superando a sí mismos en sus estudios, 6 respondieron "de acuerdo", 3 "totalmente de acuerdo", 4 "neutro" y 1 "en desacuerdo", lo que da cuenta de una disposición favorable hacia la superación personal en la mayor parte del grupo. Ahora bien, un dato especialmente relevante aparece con relación al ítem "antes estuve animado, pero ahora me pregunto si debo continuar": 5 estudiantes respondieron "totalmente en desacuerdo" y 4 "en desacuerdo", lo que indica que la incertidumbre frente a la continuidad escolar, que en el



diagnóstico había sido expresada por un grupo considerable, mostró una reducción notable al cierre.

En el bloque de hábitos y estrategias de estudio, el enunciado sobre si al realizar un examen piensan en las consecuencias de equivocarse arrojó que 5 estudiantes respondieron "frecuentemente", 5 "siempre", 2 "a veces", 1 "rara vez" y 1 "nunca". Este resultado indica que la ansiedad frente al error sigue siendo una experiencia frecuente para una parte considerable del grupo.

En el bloque de desmotivación, al explorar si esta se produce cuando se asigna una tarea difícil, 6 estudiantes respondieron "casi nunca", 5 "a veces", 2 "nunca" y 1 "casi siempre". La concentración de respuestas en los niveles de menor frecuencia indica que la dificultad del contenido ha dejado de ser un detonante tan determinante de la desmotivación como lo era en el punto de partida. Con respecto a la pregunta sobre si cuando experimentan desmotivación parecen calmados y ausentes de lo que ocurre a su alrededor, 3 respondieron nunca, 1 casi nunca, 8 a veces, 1 casi siempre y 1 siempre. Estos resultados sugieren que esta conducta no es constante, pero sí se presenta de forma intermitente, lo que podría estar asociado a momentos específicos de desconexión durante las actividades.

En cuanto a los resultados de la Lista de Cotejo, estos ofrecen una imagen clara y mayoritariamente positiva de la experiencia gamificada. La totalidad de los 14 estudiantes respondió afirmativamente al ítem "el docente presentó la información en diferentes formas (juegos, imágenes, preguntas, retos)", lo que indica que el enfoque variado y activo de la secuencia fue percibido de manera unánime por el grupo. Frente al enunciado "participé activamente en las actividades", 12 estudiantes respondieron que sí y solo 2 que no, lo que contrasta de manera significativa con el patrón de desenganche silencioso identificado en el



diagnóstico. De manera similar, 13 estudiantes indicaron haber entendido claramente las instrucciones de cada actividad, y el mismo número señaló haber sentido más interés y motivación por participar en la clase gracias a las dinámicas lúdicas.

Al indagar si se sintieron emocionados o curiosos cuando se usaron bombas, retos o competencias, 10 estudiantes respondieron afirmativamente y 4 negativamente, lo que indica que las actividades con mayor componente de sorpresa y competencia generaron una activación emocional positiva en la mayoría del grupo. Asimismo, 12 estudiantes afirmaron haber podido usar sus habilidades físicas, orales y de análisis durante los juegos, y 11 señalaron haber sentido que aprendieron más gracias a las dinámicas. Este mismo número indicó que las actividades les ayudaron a mantener la atención y la concentración, y que les gustó trabajar en equipo o en parejas. Finalmente, 12 estudiantes expresaron que les gustaría seguir aprendiendo con juegos en futuras clases, lo que constituye un indicador claro del impacto positivo de la estrategia sobre la disposición del grupo hacia el aprendizaje.

## **Análisis**

Los datos obtenidos a través de la Escala de Motivación Académica y la Lista de Cotejo permiten comprender de qué manera la implementación de la estrategia gamificada incidió en la configuración de la motivación escolar de los estudiantes, no solo desde sus percepciones, sino también desde sus comportamientos en el aula.

En primer lugar, los resultados asociados al interés por aprender, la proyección hacia el futuro y la superación personal permiten evidenciar que la motivación de los estudiantes se mantiene orientada hacia factores internos y metas a largo plazo. De hecho, la concentración de respuestas en los niveles de acuerdo y totalmente de acuerdo indica que los estudiantes no solo



reconocen el valor del aprendizaje, sino que también encuentran sentido en su proceso educativo. Esto resulta significativo, ya que da cuenta de una motivación que trasciende y se vincula con la construcción de proyectos personales.

En segundo lugar, el hallazgo relacionado con la fragilidad motivacional identificada al inicio del proceso permite evidenciar una transformación importante. En el diagnóstico, un número considerable de estudiantes manifestaba incertidumbre frente a la continuidad de sus estudios. Sin embargo, al cierre, el ítem correspondiente evidencia una reducción significativa de esta percepción, ya que la mayoría del grupo se ubica en los niveles de desacuerdo frente a la idea de abandonar. Por lo tanto, la disminución de respuestas asociadas a la duda permite identificar un fortalecimiento en la estabilidad motivacional del grupo, lo que sugiere que la experiencia en el aula contribuyó a resignificar su relación con el estudio. Del mismo modo, este resultado se articula con lo observado durante las sesiones, donde se evidenció una disposición progresiva hacia el aprendizaje, así como un mayor sentido de pertenencia frente al espacio escolar.

En tercer lugar, otro aspecto relevante tiene que ver con la ansiedad ante el error. En el diagnóstico, este fue uno de los hallazgos más contundentes: casi la totalidad del grupo manifestó pensar frecuentemente en las consecuencias de equivocarse durante una evaluación. Los resultados de cierre de la escala muestran que este patrón se mantiene en niveles elevados, lo que permite inferir que la relación con el error continúa estando asociada a la presión y a las consecuencias. No obstante, al contrastar esta información con lo observado en la lista de cotejo, se evidencia que esta preocupación no limita la participación, lo que sugiere que las concepciones sobre el error, construidas a lo largo de la trayectoria escolar, requieren procesos más prolongados para ser resignificadas.



Ahora bien, un cuarto aspecto tiene que ver con la participación. La Lista de Cotejo muestra que 12 de los 14 estudiantes afirmaron haber participado activamente en las actividades, lo que representa un cambio significativo frente al patrón de desenganche silencioso documentado en el diagnóstico. Este dato se refuerza con el hecho de que 13 estudiantes reportaron haber sentido más interés y motivación gracias a las dinámicas lúdicas, y que 11 indicaron que las actividades les ayudaron a mantener la atención y la concentración.

Estrechamente relacionado con lo anterior, un quinto resultado tiene que ver con la percepción sobre el propio aprendizaje. Cabe señalar que, 11 estudiantes afirmaron haber sentido que aprendieron más gracias a los juegos, retos y dinámicas, lo que coincide con lo expresado en las entrevistas y con lo observado durante las sesiones. Este dato es especialmente relevante porque conecta directamente con uno de los propósitos centrales de la estrategia: no solo motivar, sino hacer que esa motivación se traduzca en una mejor disposición hacia el conocimiento. El hecho de que 12 estudiantes hayan expresado el deseo de seguir aprendiendo con juegos en futuras clases constituye, en este sentido, uno de los indicadores más sólidos del impacto de la propuesta.

De esta manera, los resultados de estos dos instrumentos muestran que la estrategia gamificada sí generó cambios en la manera en que el grupo se relacionó con el aprendizaje, aunque esos cambios no fueron iguales en todos ni resolvieron de raíz todas las dificultades identificadas al inicio. En efecto, la motivación no cambia de un momento a otro ni con pocas sesiones, pero sí puede transformarse cuando el aula ofrece condiciones distintas. Por eso, lo que la gamificación logró en este grupo fue precisamente eso: crear condiciones diferentes, en las que participar no implicaba exponerse al juicio, el error tenía un valor formativo y el conocimiento se construía de manera activa y compartida.



## 9. Conclusiones.

Esta investigación se propuso analizar los cambios observables en la motivación escolar de los estudiantes del programa EPJA del Colegio Liceo Femenino de Cundinamarca Mercedes Nariño, derivados de la implementación de una estrategia de enseñanza basada en la gamificación en las clases de Español. Después de cuatro fases de investigación, que incluyeron el diagnóstico, el diseño de la estrategia, su implementación y la evaluación de los resultados, es posible responder con claridad: la gamificación sí produjo cambios observables en la motivación del grupo, aunque esos cambios no fueron uniformes ni resolvieron de raíz todas las tensiones identificadas en el diagnóstico. Esto no significa que la estrategia haya fallado; significa que la motivación es un proceso complejo que no se transforma de un día para otro, y que los cambios más profundos necesitan tiempo, continuidad y condiciones sostenidas para consolidarse.

El primer cambio tiene que ver con la participación activa. Antes de la intervención, el diagnóstico reveló que la desmotivación en este grupo se manifestaba principalmente como una forma silenciosa de desconexión: los estudiantes permanecían en el aula pero sin involucrarse, sin escribir, sin intervenir. Tras la implementación de la secuencia gamificada, 12 de los 14 estudiantes reportaron haber participado activamente en las actividades, y 13 indicaron haber sentido más interés y motivación gracias a las dinámicas lúdicas. Este desplazamiento, de la pasividad a la acción, es una de las evidencias más concretas del impacto de la propuesta, pues implica que los estudiantes dejaron de ser espectadores del proceso para convertirse en protagonistas de él. En términos prácticos, ese rol más activo se tradujo en intervenciones espontáneas durante el reto de las bombas, en la identificación simultánea de tipos de texto durante el semáforo, en el movimiento corporal vinculado al contenido durante el Twister del conocimiento, en la resolución de retos mientras se competía en Atrapa la cola, en el tejido



colectivo de ideas durante la telaraña, en la escucha atenta y la representación gráfica de fragmentos líricos y en el análisis de poemas para ganar una ronda en el Tricky. Durante las sesiones gamificadas, eso cambió: los estudiantes corrían al tablero, tomaban decisiones dentro del juego, respondían en voz alta, construían conocimiento junto con sus compañeros y aportaban ideas. Estas no son participaciones forzadas por la nota, sino respuestas que surgieron de la propia dinámica del juego.

El segundo cambio tiene que ver con el andamiaje conceptual que la gamificación hizo posible. En ningún momento las actividades lúdicas reemplazaron los temas de la clase: los hicieron más accesibles. De hecho, cada dinámica estuvo articulada a propósitos de aprendizaje claramente definidos, por ejemplo, el Tricky exigía identificar el hablante lírico, el motivo y el objeto en poemas de García Lorca, Basho y Borges; el semáforo de textos requería distinguir entre texto informativo y expositivo; la escucha activa con representación gráfica demandaba clasificar subgéneros del género lírico. En todos los casos, ganar o perder una ronda dependía de la comprensión real del tema. Once estudiantes afirmaron haber sentido que aprendieron más gracias a las dinámicas, y el mismo número indicó que las actividades les ayudaron a mantener la atención y comprender mejor los contenidos. Esto confirma que la gamificación funcionó no solo como un recurso motivacional sino como una estrategia que favoreció la apropiación del saber.

El tercer cambio se relaciona con la resignificación del error. En el diagnóstico, la ansiedad ante el error fue uno de los factores más marcados: casi la totalidad del grupo manifestó pensar frecuentemente en las consecuencias de equivocarse durante una evaluación, y las actividades que generaban mayor resistencia eran precisamente aquellas donde el desempeño quedaba expuesto. Las dinámicas gamificadas transformaron esta relación dentro del aula, pues equivocarse en el Twister, en el Tricky o en el semáforo no implicaba penalización sino una



nueva oportunidad de intervenir. Con el tiempo, el error dejó de ser una señal de incompetencia para convertirse en parte del ritmo natural de la actividad. Sin embargo, los datos de cierre de la escala muestran que la ansiedad ante el error persiste cuando el formato vuelve a ser el de la evaluación convencional, lo que indica que esta resignificación ocurre dentro del juego, pero no ocurre lo mismo cuando el estudiante se enfrenta a una evaluación tradicional.

El cuarto cambio tiene que ver con la estabilidad motivacional. En el diagnóstico, un número considerable de estudiantes manifestaba incertidumbre frente a si debía continuar estudiando, lo que evidenciaba una motivación frágil que podía debilitarse con facilidad. Al cierre, la mayoría del grupo rechazó esa idea, lo que sugiere que la experiencia vivida durante las sesiones contribuyó a fortalecer el sentido de propósito dentro del espacio escolar.

Finalmente, lo que funcionó con mayor claridad en esta propuesta fueron cuatro aspectos que se destacaron de manera consistente a lo largo de toda la implementación. El primero fue la retroalimentación inmediata: en actividades como el semáforo de textos o el Tricky, los errores se corregían en el momento, sin que se convirtieran en fuentes de vergüenza o bloqueo. El segundo fue la forma en que las actividades distribuyeron el protagonismo de manera más equitativa: en el semáforo, todos respondían al mismo tiempo, lo que hacía imposible distinguir quién sabía y quién dudaba. El tercero fue que las reglas del juego naturalizaron el error, sin que el docente tuviera que esforzarse especialmente por lograrlo. Y el cuarto fue la progresión gradual de las actividades: se comenzó por dinámicas de menor exposición y se avanzó hacia propuestas que exigían más interacción y argumentación, lo que permitió que los estudiantes fueran ganando confianza poco a poco. No obstante, lo que falta por mejorar tiene que ver principalmente con la sostenibilidad de los cambios: la ansiedad ante el error en contextos evaluativos convencionales persiste, el desenganche silencioso sigue apareciendo de forma intermitente en algunos



estudiantes, y la intervención, por su duración, no alcanzó a consolidar todos los cambios que se propuso generar. Una propuesta de mayor duración, que integre la gamificación de manera transversal y sostenida a lo largo del año escolar, tendría mayores posibilidades de producir transformaciones más profundas y duraderas.

### **9.1. Limitaciones**

Toda investigación tiene alcances y limitaciones, reconocer estas es parte del rigor académico. En cuanto a los alcances, la propuesta logró intervenir de manera efectiva tres de los factores de desmotivación identificados en el diagnóstico: la resistencia a participar, la poca interacción entre compañeros y la desmotivación producida por la dificultad de los contenidos. La combinación de cuatro instrumentos de recolección de información, la encuesta inicial, la escala de motivación aplicada antes y después de la intervención, la lista de cotejo y las entrevistas, permitió construir una imagen coherente y bien fundamentada de esos cambios. Además, la propuesta demostró que es posible gamificar de manera rigurosa sin necesidad de tecnología ni de recursos sofisticados: tarjetas de colores, globos, tapete plástico de Twister y un tablero de madera fueron suficientes para generar cambios reales en la experiencia de aprendizaje del grupo.

No obstante, la propuesta también tiene limitantes importantes. La primera y más importante limitación es el tamaño del grupo. Catorce estudiantes de un solo ciclo en una sola institución no son suficientes para afirmar que los mismos resultados se producirían en cualquier otro grupo o en cualquier otro contexto educativo. La segunda es la duración debido a que sesiones de entre 55 y 60 minutos constituyen un período relativamente corto para producir transformaciones profundas en la motivación de una población con trayectorias escolares tan complejas como las del programa EPJA. La tercera limitante es de carácter contextual, ya que las



condiciones de vida de los estudiantes del programa EPJA, que incluyen cargas laborales, responsabilidades familiares y situaciones emocionales complejas, constituyen factores que ninguna estrategia pedagógica puede resolver por sí sola. La gamificación puede transformar las condiciones del aula, pero no las condiciones externas que también inciden en la motivación. La cuarta limitación tiene que ver con la ansiedad ante el error pues, aunque las dinámicas lúdicas lograron resignificar el error dentro del juego, no ocurre lo mismo cuando el estudiante se enfrenta a una evaluación tradicional, lo que indica que se trata de un factor que requiere una intervención más sostenida. La última limitación tiene que ver con el alcance disciplinar de la propuesta. La secuencia se implementó únicamente en la asignatura de Español, lo que impide saber si los cambios observados en la motivación se transferirían a otras áreas del currículo. En ese sentido, la motivación funciona de manera diferente según la asignatura, el tipo de contenido y el estilo del docente. Lo que produce cambios en Español no necesariamente los produciría en Matemáticas o en Ciencias Sociales.

## **9.2.Recomendaciones**

A partir de los resultados obtenidos en esta investigación, se formulan las siguientes recomendaciones dirigidas a docentes, instituciones y futuros investigadores que deseen implementar o adaptar propuestas similares.

La primera recomendación es que los docentes incorporen la gamificación como una estrategia regular y planificada dentro de sus clases, no como algo que se hace de vez en cuando para animar el ambiente, sino como una forma estructurada de organizar el proceso de enseñanza. Esto implica una diferencia sustancial: gamificar no es poner un juego al final de una clase como recompensa, ni decorar una evaluación con puntos e insignias. Gamificar, en el sentido que esta investigación defiende, es diseñar la experiencia de aprendizaje con una lógica que integre retos



progresivos, retroalimentación inmediata, colaboración entre pares y participación activa. Además, es importante mencionar que los resultados de esta investigación mostraron que los estudiantes del EPJA responden muy bien a las dinámicas lúdicas, no porque estas hagan el aprendizaje más fácil, sino porque cambian las condiciones en que ese aprendizaje ocurre: reducen la presión de ser juzgado, crean un ambiente donde participar no da miedo y los estudiantes adquieren un rol más activo. Con respecto a lo anterior, es necesario tener en cuenta que, para estos estudiantes, la escuela puede haberse convertido en un espacio asociado con la humillación del error, con la sensación de no ser suficientemente capaz, con la distancia entre lo que se estudia y lo que se vive y, es por esta razón que la gamificación puede contribuir a resignificar esa experiencia, no reemplazando los contenidos sino cambiando las condiciones en que se aprenden.

La segunda recomendación es que cualquier propuesta gamificada parta siempre de un diagnóstico previo del grupo. No basta con llevar juegos al aula, lo ideal es saber qué factores específicos están generando desmotivación en ese grupo particular para que las actividades respondan a esas necesidades concretas. En esta investigación, el diagnóstico reveló que el miedo al error, la resistencia a participar en público y la escasa comunicación entre compañeros eran los factores más determinantes. Ahora bien, a partir de esa información, cada actividad fue diseñada con una intención específica.

En el ámbito didáctico, quien implemente este tipo de estrategia gamificada debe tener presente que el juego y el contenido deben ser inseparables. El juego no debe ser un complemento o un premio al final de la clase: debe ser el vehículo a través del cual los estudiantes trabajan con el contenido. Como se mostró en esta investigación, las dinámicas de esta secuencia funcionaron porque el contenido era el reto mismo, tanto así que, no se jugaba



para luego aprender, sino que se aprendía mientras se jugaba. Pero, cuando el juego se convierte en un pretexto desconectado del contenido, pierde su valor y sentido reduciéndose a entretenimiento sin propósito formativo.

Se recomienda también incluir siempre momentos de retroalimentación inmediata después de cada ronda o reto. Esos momentos son muy valiosos porque le permiten al estudiante entender en el acto qué hizo bien y qué puede mejorar. Por ende, las dinámicas gamificadas deben estar diseñadas para que el estudiante sepa de inmediato si su respuesta fue correcta o no, y para que esa corrección venga acompañada de una explicación. En el semáforo de textos, por ejemplo, la retroalimentación del docente tras cada ronda cumplía exactamente esa función: no era una calificación sino una orientación.

Igualmente, se recomienda organizar las actividades de menor a mayor exposición. Es decir, comenzar con dinámicas en las que todos participen al mismo tiempo y nadie quede expuesto individualmente, e ir avanzando gradualmente hacia propuestas que exijan mayor visibilidad y argumentación. Esta progresión le da al estudiante tiempo para ganar confianza y favorece una participación más activa. En ese sentido, es recomendable que las actividades incorporen reglas claras, retroalimentación inmediata, retos graduados en dificultad y una estructura que permita tanto la participación individual como el trabajo en equipo. Asimismo, es importante prever momentos de reflexión al final de cada sesión, en los que los estudiantes puedan identificar qué aprendieron y cómo lo aprendieron, de modo que la experiencia lúdica se convierta también en una oportunidad para pensar sobre el propio proceso de aprendizaje.

A nivel institucional, implica que se generen espacios de formación docente en torno al diseño de estrategias gamificadas: no basta con conocer la teoría, es necesario que los docentes tengan la oportunidad de experimentar, de probar dinámicas, de equivocarse y de ajustar, con el



apoyo de sus pares y de la institución. Asimismo, los resultados de esta investigación sugieren que la gamificación puede implementarse de manera transversal, es decir, no limitarse a una sola asignatura. En relación con lo anterior, la desmotivación no es un problema de Español ni de Matemáticas, es un problema que atraviesa toda la experiencia escolar del estudiante.

Del mismo modo, se recomienda que la institución adecúe los espacios físicos y los recursos disponibles para facilitar este tipo de dinámicas. Muchas de las actividades implementadas en esta investigación (el Twister del conocimiento, atrapa la cola, la telaraña) requieren espacio para moverse, lo que en aulas convencionales puede ser una limitación. Por eso, una apuesta institucional por este tipo de estrategias debería incluir formación para los docentes en cómo diseñar actividades gamificadas, espacios físicos que permitan el movimiento y la interacción, y una revisión de los sistemas de evaluación para que sean más formativos y menos punitivos, pues una evaluación que solo califica y sanciona contradice directamente la lógica que la gamificación promueve. Ahora bien, esta investigación demostró que se puede gamificar con materiales muy sencillos y económicos. En ese sentido, lo que se necesita no es dinero sino planificación, creatividad y disposición para salir de la rutina del aula tradicional.

En cuanto al orden metodológico, para quienes deseen replicar o adaptar esta propuesta en otros contextos, se recomienda aplicar instrumentos de diagnóstico antes de diseñar la intervención, pues cada grupo tiene factores de desmotivación distintos que requieren respuestas específicas.

La segunda recomendación es extender el tiempo de implementación. Esta investigación trabajó con seis sesiones, lo que fue suficiente para producir cambios inmediatos pero insuficiente para transformar patrones más profundos. Una implementación de diez a quince sesiones cuyas actividades estén organizadas con una progresión clara que vaya desde dinámicas



de menor complejidad y menor exposición individual hasta actividades que demanden mayor autonomía, creatividad y participación pública, daría mejores resultados, de modo que el grupo va a ir ganando confianza de manera gradual y sostenida.

La tercera recomendación tiene que ver con el tamaño del grupo. Esta investigación trabajó con catorce estudiantes, lo que facilitó mucho la gestión de las dinámicas y el seguimiento de cada participante. Si el grupo es más grande, se recomienda dividirlo en subgrupos que trabajen de manera simultánea, con roles claros para cada integrante. Grupos de más de veinte personas pueden hacer más difícil garantizar que todos participen de manera activa y que la retroalimentación llegue a tiempo.

### **9.3. Proyecciones**

Los resultados de esta investigación no son un punto de llegada sino un punto de partida. Una primera proyección tiene que ver con la profundización de la propuesta dentro del área de Español. Si bien esta investigación se centró en contenidos de género narrativo, textos informativos y género lírico, la gamificación podría extenderse a otros ejes temáticos de la asignatura.

La segunda proyección apunta a llevar la propuesta a otras áreas del currículo. Si la gamificación logró transformar la disposición de los estudiantes hacia el aprendizaje del Español, es razonable preguntarse qué ocurriría si se implementara en áreas como Matemáticas, Ciencias Sociales o Ciencias Naturales, donde la desmotivación producida por la dificultad de los contenidos suele ser incluso más marcada. Llevar esta propuesta a otras áreas requeriría, por una parte, adaptar las dinámicas a los propósitos específicos de cada asignatura y, por otro lado, tener en cuenta los principios que guiaron el diseño de esta secuencia: la retroalimentación inmediata, la progresión gradual, el trabajo colaborativo y la resignificación del error.



Una tercera proyección, especialmente significativa, invita a preguntarse qué ocurriría si esta propuesta se implementara en contextos de educación regular y en entornos rurales. En cuanto a la educación regular urbana, las condiciones del estudiantado serían distintas a las del programa EPJA: sin las cargas laborales y familiares que caracterizan a este grupo, con edades más homogéneas y con trayectorias escolares menos interrumpidas. Sin embargo, los factores de desmotivación vinculados al miedo al error, la resistencia a participar en público y el desenganche pasivo son comunes a muchos contextos escolares, independientemente de la modalidad o la jornada. En cuanto a la educación rural, la proyección adquiere una dimensión especialmente significativa. Los estudiantes de zonas rurales enfrentan condiciones que en muchos sentidos se asemejan a las del programa EPJA: grupos multigrado, recursos limitados, trayectorias escolares interrumpidas en algunos casos, distancias largas para llegar al colegio, responsabilidades en el hogar o en el campo que compiten con el tiempo de estudio, y en muchos casos una sensación de que lo que se aprende en la escuela está desconectado de su realidad cotidiana. A eso se suma que en los contextos rurales el acceso a tecnología suele ser más restringido, lo que hace que una propuesta gamificada basada en materiales físicos sencillos, como la desarrollada en esta investigación, sea especialmente pertinente y replicable.

Finalmente, una cuarta proyección tiene que ver con la integración de herramientas tecnológicas en la propuesta. Es esencial dar cuenta que, esta investigación trabajó exclusivamente con dinámicas no digitales, lo que demostró que la gamificación no requiere tecnología para ser efectiva. No obstante, la incorporación de plataformas digitales como Kahoot, Padlet, Quizizz, Wordwall, Genially o Plickers podría enriquecer significativamente la propuesta. Los sitios web anteriormente mencionados permitirían mantener la lógica del reto y la retroalimentación inmediata con la ventaja adicional de que el docente puede ver en tiempo real cómo va cada



estudiante y ajustar la clase a partir de esa información. Sin embargo, esta proyección debe considerar con cuidado las condiciones de acceso tecnológico de la población, pues el diagnóstico de esta investigación mostró que algunos estudiantes no tienen acceso a teléfono celular. Por eso, cualquier propuesta digital que se diseñe debe ser complementaria y opcional, no obligatoria, para no generar nuevas formas de exclusión dentro del aula. Pensar en cómo combinar lo mejor del formato no digital, que es accesible y cercano, con lo que la tecnología puede aportar sin reproducir las desigualdades existentes, es uno de los retos más interesantes. La creación de un modelo híbrido que combine las dinámicas presenciales y físicas que demostraron ser efectivas en esta investigación con apoyos tecnológicos podría representar el paso siguiente más coherente. Por ejemplo, una sesión podría comenzar con una dinámica corporal como el Twister del conocimiento, continuar con una actividad en Kahoot donde el grupo responde preguntas en tiempo real desde sus teléfonos, y cerrar con la telaraña como momento de síntesis colectiva.



## 10. Referencias bibliográficas

- Acuña, D., Lapo, J., Poveda, F., y Romero, E., (2025). La motivación por aprender y su efecto en el rendimiento académico de los estudiantes de educación básica superior. *Reincisol*, 4(7), pp. 549-573. h
- Alanko, K., Kuhlberg, L., & Lagerström, M. (2024). Factors Associated with School Engagement Changes During the COVID-19 Pandemic Among Finnish Middle School Students. *European Journal Of Psychology Open*, 83(3), 109-118. <https://doi.org/10.1024/2673-8627/a000062>
- Aust, L., Schütze, B., Hochweber, J., & Souvignier, E. (2023). Effects of formative assessment on intrinsic motivation in primary school mathematics instruction. *European Journal Of Psychology Of Education*, 39(3), 2177-2200. <https://doi.org/10.1007/s10212-023-00768-4>
- Banerjee, R., & Halder, S. (2021). Amotivation and influence of teacher support dimensions: A self-determination theory approach. *Heliyon*, 7(7), e07410. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2021.e07410>
- Barca, A., & Tripaldi, M. (2024). The Value of Gamification as a tool for capturing student attention: a mixed method study. *European Public & Social Innovation Review*, 9, 1–16. <https://doi.org/10.31637/epsir-2024-1523>
- Barón, L., y Ochoa, S. (2021). *La Gamificación como Estrategia Didáctica para Fomentar la Motivación Intrínseca y Extrínseca como Componentes Esenciales en el Proceso de Aprendizaje del Inglés con Estudiantes de Grado Quinto en una I. E. D* [Tesis de maestría, Universidad Libre].
- Botina, W. G. M., Carlosama, S. L. M., Atoy, G. E. N., & Grisales, M. C. G. (2013). *Factores que afectan el rendimiento escolar en la institución educativa rural Las mercedes desde la perspectiva de los actores institucionales*. *Plumilla educativa*, 11(1), 433-452.



- Cassany, D. (2021). *El arte de dar clase (según un lingüista)*. Anagrama.
- Castro, I., García, M., & Guirado, M. (2021). La desmotivación y su relación con factores académicos y psicosociales de estudiantes universitarios. *Revista Digital de Investigación En Docencia Universitaria*, 15(2), e1392. <https://doi.org/10.19083/ridu.2021.1392>
- Christopoulos, A., & Mystakidis, S. (2023). Gamification in Education. *Encyclopedia*, 3(4), 1223-1243. <https://doi.org/10.3390/encyclopedia3040089>
- Conner, J., Mitra, D. L., Holquist, S. E., & Boat, A. (2025). How teachers' student voice practices affect student engagement and achievement: exploring choice, receptivity, and responsiveness to student voice as moderators. *Journal of educational change*, 26(1), 89–118. <https://doi.org/10.1007/s10833-024-09513-0>
- De Jesús, L. (2024). Las estrategias didácticas en los procesos de enseñanza-aprendizaje. *MLS Pedagogy, Culture and Innovation*, 1(1).
- De León, L., De León, G., García, O., & Polanco, E. (2025). Factores desmotivantes en estudiantes de bachillerato. *CIENCIAMATRIA*, 11(20), 46-59.
- De Zubiría, J. (2013). *¿Cómo diseñar un currículo por competencias? Fundamentos, lineamientos y estrategias*. Magisterio.
- Díaz, A., y Estoque, H. (2024). A meta-analysis on the effectiveness of gamification on student learning achievement. *International Journal of Education in Mathematics, Science, and Technology (IJEMST)*, 12(5), 1236-1253. <https://doi.org/10.46328/ijemst.4185>
- Durand, V. M., & Crimmins, D. B. (1988). The motivation assessment scale. *Dictionary of behavioral assessment techniques*, 309-310.



- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2020). From expectancy-value theory to situated expectancy-value theory: A developmental, social cognitive, and sociocultural perspective on motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 61, 101859.
- Egas, V., Pazmiño, W., Vinueza, O., y Alfaro, G. (2023). La gamificación como estrategia didáctica para mejorar la motivación y el rendimiento académico de los estudiantes en Educación Básica Media. *Polo del Conocimiento*, 9(8), 875-894.
- El Jaya. (2018). *Desinterés escolar: Un problema que aumenta en los centros educativos públicos del país*.
- Gaitán, V. (2013). *Gamificación: el aprendizaje divertido*. Educativa. <https://www.educativa.com/blog-articulos/gamificacion-el-aprendizaje-divertido/>
- Gini, F., Bassanelli, S., Bonetti, F., Mogavi, R., Bucchiarione, A., & Marconi, A. (2025). The role and scope of gamification in education: A scientometric literature review. *Acta Psychologica*, 259, 105418. <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2025.105418>
- Gómez, A., Cupil, R., & De Jesús, N. (2024). La Gamificación como Competencia Disciplinar Crucial para el Profesorado del Siglo XXI. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(2), 7090-7108. [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v8i2.11111](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i2.11111)
- Gómez, M. (2014). *La Apatía Escolar en el adolescente* [Tesis de maestría, Universidad Abierta Interamericana]. <https://imgbiblio.vaneduc.edu.ar/fulltext/files/TC114733.pdf>
- Gupta, A., y Behl, A. (2022). Self-Determination Theory: A review en S. Papagiannidis (Ed.), *TheoryHub Book*. TheoryHub. <https://open.ncl.ac.uk/> / ISBN: 9781739604400
- Han, T., Takkaç-Tulgar, A., & Aybirdi, N. (2019). *Factors Causing Demotivation in EFL Learning Process and the Strategies Used by Turkish EFL Learners to Overcome Their Demotivation*. *Advances in Language and Literary Studies*, 10(2). 56-65.



- Heredia, K., y Fernández, E. (2021). *La influencia de la gamificación en la motivación de estudiantes de bachillerato en el aprendizaje del Plan Lector de Lengua Castellana* [Tesis de pregrado, Universidad Industrial de Santander].
- Hernández Sampieri, R., y Mendoza Torres, C. P. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill Education.
- Hidalgo, S., Hidalgo, P., Tanguila, O., Diaz, M., & Guevara, J. (2025). Gamificación como Estrategia para Mejorar la Motivación y el Rendimiento Académico en Estudiantes de Secundaria: Una Revisión Sistemática. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 9(4), 3305-3323. [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v9i4.18985](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i4.18985)
- Khalidi, A., Bouzidi, R., & Nader, F. (2023). Gamification of e-learning in higher education: a systematic literature review. *Smart Learning Environments*, 10(1), 10.
- Krath, J., Schürmann, L., & Von Korfflesch, H. F. (2021). Revealing the theoretical basis of gamification: A systematic review and analysis of theory in research on gamification, serious games and game-based learning. *Computers In Human Behavior*, 125, 106963.
- Kurnaz, M. F., & Koçtürk, N. (2025). A Meta-Analysis of Gamification's Impact on Student Motivation in K-12 Education. *Psychology In The Schools*, 62(12), 4997-5009.
- Lahera Prieto, D., & Pérez Piñón, F. A. (2021). La enseñanza de la historia en las aulas: un tema para reflexionar. *Debates por la Historia*, 9(1), 129-154. <https://doi.org/10.54167/debates-por-la-historia.v9i1.629>
- Leiss, L., Großschedl, J., Wilde, M., Fränkel, S., Becker, S., & Großmann, N. (2025). Gamification in education—teachers' perspectives through the lens of the theory of planned behavior. *Frontiers In Psychology*, 16, 1571463. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1571463>
- Li, M., Ma, S., & Shi, Y. (2023). Examining the effectiveness of gamification as a tool promoting teaching and learning in educational settings: a meta-analysis. *Frontiers In Psychology*, 14.



- López, J. C., Rodríguez, M., Herrería, S., Sousa, M., Ferreiro, A., Suárez, A., & Rodríguez, R. F. (2026). APAR: A Structural Design and Guidance Framework for Gamification in Education Based on Motivation Theories. *Multimodal Technologies And Interaction*, 10(1).
- Manzano, A., Camacho, P., Guerrero, M. A., Guerrero, L., Aguilar, J. M., Trigueros, R., & Alias, A. (2021). Between Level Up and Game Over: A Systematic Literature Review of Gamification in Education. *Sustainability*, 13(4), 2247.
- Marín Díaz, V. (2015). La gamificación educativa. Una alternativa para la enseñanza creativa. *Digital Education Review*, (27).
- Minango, A. (2024). Efectos transformadores de la gamificación en la motivación y el rendimiento académico. *Revista Multidisciplinar Ciencia y Descubrimiento*, 2(3).
- Ministerio de Educación Nacional. (2021, marzo 25). *Lineamientos de política pública para personas jóvenes y adultas*. Gobierno de Colombia.
- Monroy, J., Currea, L., & Carrillo Cruz, C. E. (2024). El Papel de la Gamificación en el Compromiso y la Motivación en el Aprendizaje del Inglés. *Estudios Y Perspectivas Revista Científica Y Académica* , 4(2), 01–15. <https://doi.org/10.61384/r.c.a.v4i2.188>
- Monsalve Peña, P. J., & Perez Larrea, P. A. (2007). *La desmotivación en el aula: una manifestación de la desesperanza*.
- Müller, C. (2025). *Digital Learning Design*. SpringerBriefs in Education.
- Nova, M. L. P. (2021). *ATE basada en gamificación: una estrategia para incentivar la motivación desde la robótica escolar* (Master's thesis, Universidad Distrital Francisco José de Caldas (Colombia)).
- Olmedo, D., Gordon, G., Jara, H., Chuqui, M., Lema, S., y Palaguaray, D. (2024). La Eficacia de la Gamificación en el Fomento de la Motivación y el Aprendizaje Activo en Aulas Virtuales. *Revista Científica Retos de la Ciencia*, 1(4). 239-251.



- Ospino, C. (2025). Revisión Sistemática: Gamificación Sin Recursos Digitales y su Impacto en la Inteligencia Lógico-Matemática. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 9(1), 6501-6522. [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v9i1.16354](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i1.16354)
- Palomino, P., & Isotani, S. (2024). Enhancing User Experience in Learning Environments: a Narrative Gamification Framework for Education. *Journal On Interactive Systems*, 15(1).
- Pashias Albán, C., Damancio Fernández, E., Ahué Cayetano, E., & Ahuanari Armas, R. (2018). *Desmotivación escolar, factores que afectan el proceso de enseñanza y aprendizaje, en el Internado San Francisco de Loretoyaco* [Tesis de maestría, Escuela de Educación y Pedagogía]. <https://repository.upb.edu.co/handle/20.500.11912/4430>
- Pat-El, R., Tillema, H., & Van Koppen, S. W. (2012). Effects of formative feedback on intrinsic motivation: Examining ethnic differences. *Learning And Individual Differences*, 22(4), 449-454. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2012.04.001>
- Peñaranda, F., & Hineostroza, L. (2025). La Gamificación en el Aula: Estrategias, Beneficios, Retos e Impacto. *Saber Ser - Revista de Estudios Cualitativos En Educación*, 2(1), 37-52.
- Pilligua García, J. J., Ramos López, O. E., Suárez Coloma, B. L., Yáñez Yanza, J. M., y Zambrano Franco, N. M. (2024). El entorno familiar y su influencia en el rendimiento escolar de los estudiantes. *Estudios y Perspectivas Revista Científica y Académica*, 4(1), 1060-1088. <https://doi.org/10.61384/r.c.a.v4i1.147>
- Rahiman, H. U., Kodikal, R., & Suresh, S. (2023). Game on: Can gamification enhance productivity?. *F1000Research*, 12, 818. <https://doi.org/10.12688/f1000research.131579.2>
- Romero, M., & Kalmpourtzis, G. (2020). Constructive Alignment in Game Design for Learning Activities in Higher Education. *Information*, 11(3), 126.



- Rone, N; Amor, N., Jariol, M., Acedillo, N., Balinton, K., Morilla, J. (2023). Students' Lack of Interest, Motivation in Learning, and Classroom Participation: How to Motivate Them? *Educational Psychology*, 7(1), 636-645
- Ruiz, F., Barrionuevo, E., Villacres, M., & Estrella, M. (2023). El docente como mediador y diseñador de experiencias de aprendizaje. *593 Digital Publisher CEIT*, 8(6-1), 37-47.
- Ruiz, K., & Reyes, M. (2025). Estrategias didácticas para el proceso de enseñanza aprendizaje de matemáticas en educación secundaria. *Uniandes Episteme. Revista digital de Ciencia, Tecnología e Innovación*, 12(2), 255-276. <https://doi.org/10.61154/rue.v12i2.3699>
- Ruiz, M., Castañeda, J., Vargas, S. (2022). *La gamificación mediada por las TIC como estrategia didáctica para fortalecer la motivación intrínseca en el proceso de la lectura de los estudiantes de aula multigrado de básica primaria de la Institución educativa Juan de Jesús Acevedo sede Guayabal del municipio de Chinavita, Boyacá* [Tesis de maestría, Universidad de Cartagena].
- Sánchez, A. (2023). Gamification as a Motivational Strategy in Learning Mathematics. *SCT Proceedings In Interdisciplinary Insights And Innovations.*, 1, 101.
- Secretaría de Educación. (s.f.). *Proyecto Educativo Institucional: Liceístas, críticos, reflexivos y autónomos, transformadores de contextos para la convivencia*.
- Urhahne, D., Wijnia, L. (2023). Theories of Motivation in Education: an Integrative Framework. *Educ Psychol Rev* 35, 45 (2023).
- Vallerand, R. J. (1997). *Toward a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation*. *Advances in Experimental Social Psychology*.
- Yara, N. (2021). *Relatos de vida–Experiencias de vida de niños, niñas y jóvenes que llegan al programa volver a la escuela del colegio Restrepo Millán* [Tesis de maestría, Universidad Distrital Francisco José de Caldas].



Zamiri, M., & Esmaeili, A. (2024). Strategies, Methods, and Supports for Developing Skills within Learning Communities: A Systematic Review of the Literature. *Administrative Sciences*, 14(9), 231. <https://doi.org/10.3390/admsci14090231>

## 11. Anexos:

### 11.1. Anexo 1 (Diario de campo)

| <b>Objetivo(s) de la caracterización:</b> Examinar el estado actual de las habilidades de argumentación oral de las estudiantes, con el fin de diseñar e implementar una estrategia didáctica basada en el juego de roles que pueda fortalecer dichas habilidades.                                                                                                                                                                                                                                                                                     |                                                     |                                                                                      |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------|
| DESCRIPCIÓN DE LA SESIÓN                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               | OBSERVACIONES (Síntesis del proceso de descripción) | Análisis<br>Aporte al proceso de caracterización/propuesta de investigación en curso |
| <p>La clase comienza con la realización de la encuesta sociodemográfica.</p> <p>Luego, las estudiantes tienen descanso. Al terminar el receso, el docente hace dictado del texto: <i>la importancia de la risa</i> y procede a anunciar la actividad respectiva.</p> <p>Cabe resaltar que, algunas estudiantes no escriben el texto que está dictando el profesor. Esto se debe a que ellas demuestran pereza.</p> <p>Una estudiante se duerme por un tiempo.</p> <p>Finalmente, el docente menciona que las preguntas deben resolverlas de tarea.</p> |                                                     | Se evidencia la falta de disposición de algunas estudiantes.                         |

| <b>Objetivo(s) de la caracterización:</b> Examinar el estado actual de las habilidades de argumentación oral de las estudiantes, con el fin de diseñar e implementar una estrategia didáctica basada en el juego de roles que pueda fortalecer dichas habilidades.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |                                                     |                                                                                      |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------|
| DESCRIPCIÓN DE LA SESIÓN                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     | OBSERVACIONES (Síntesis del proceso de descripción) | Análisis<br>Aporte al proceso de caracterización/propuesta de investigación en curso |
| <p>El maestro verifica con sus estudiantes el nuevo horario.</p> <p>Por otro lado, el docente invita a una estudiante a tener una mejor disposición ya que ella se encuentra triste.</p> <p>Luego, el docente pide a sus estudiantes que escriban y decoren la portada de segundo corte.</p> <p>Una de las estudiantes se maquilla mientras las demás terminan la actividad.</p> <p>Posterior a ello, la estudiante que está triste decide salir al baño. Sin embargo, cuando regresa al salón, una de sus compañeras observa su brazo y de manera discreta le dicha: "mira cómo se volvió"</p> <p>En este caso, se observa que la estudiante se autolesiona y decide hacerse en un rincón del salón.</p> <p>Finalmente, el profesor procede a dictar el texto titulado <i>la piel del venado</i> y después, dice la actividad correspondiente al texto.</p> <p>Nota: Al finalizar la sesión se comenta al maestro titular sobre la situación observada.</p> |                                                     | Durante la sesión se observa que hay falta de motivación por la clase.               |



| DESCRIPCIÓN DE LA SESIÓN                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  | OBSERVACIONES (Síntesis del proceso de descripción) | Análisis<br>Aporte al proceso de caracterización/propuesta de investigación en curso                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>En esta sesión, el maestro titular pide el favor al docente en formación que realice la clase debido a que se le presentó una situación de carácter urgente.</p> <p>Con respecto a lo anterior, la clase comienza con una dinámica en pro de despejar la pereza y tener más energía. (Dinámica: <i>Hola, soy memo y trabajo en una fábrica de botones</i>).</p> <p>Posteriormente, se entrega a cada estudiante una hoja blanca. Allí, cada estudiante debe dibujar el croquis de un mapa.</p> <p>Luego, cada una debía escribir dentro del mapa tres temas controversiales, por ejemplo: aborto, maltrato animal, violencia a la mujer.</p> <p>Al finalizar este ejercicio, cada estudiante entrega la actividad al docente en formación. Después, estas hojas son entregadas a una compañera diferente.</p> <p>Realizada la repartición del mapa, se procede a jugar el teléfono roto. En ese sentido, se conforman dos grupos y a cada uno se le asigna un tema. Ahora bien, lo que debe hacer la primera persona tan pronto le llegue la temática es comenzar a escribir en el tablero palabras relacionadas con dicho tópico.</p> |                                                     | <p>Se identifica que las estudiantes se interesan por la clase cuando se desarrollan actividades a partir del juego.</p> <p>Asimismo, muchas de ellas sienten confianza con este tipo de actividades y expresan de manera amena sus ideas.</p> <p>Por último, se evidencia que la mayoría de las estudiantes hacen la mímica sin miedo o sin timidez. Esto demuestra que hay seguridad entre ellas. Aun así, se divierten y no faltan las risas.</p> |

## 11.2. Anexo 2 (Encuesta diagnóstica)

|                                     |                                    |
|-------------------------------------|------------------------------------|
| <b>NOMBRE:</b> <input type="text"/> | <b>FECHA:</b> <input type="text"/> |
|-------------------------------------|------------------------------------|

  

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>1. ¿Qué es lo que más te gusta de asistir al colegio?</p> <p>A. Los aprendizajes.<br/>B. Tus amigos/as.<br/>C. Tus maestros/as.<br/>D. Las actividades lúdicas.<br/>E. Otra: _____</p> <p>2. ¿Qué es lo que más te gusta aprender?</p> <p>A. Matemáticas.<br/>B. Español.<br/>C. Ética y valores.<br/>D. Tecnología e informática.<br/>E. Otra: _____</p> <p>3. ¿En la escuela aprendes temas importantes para tu vida?</p> <p>A. Siempre<br/>B. Casi siempre<br/>C. A veces<br/>D. Casi nunca<br/>E. Nunca</p> <p>4. ¿Qué es lo que más te desmotiva en la escuela?</p> <p>A. El horario.<br/>B. La cantidad de tareas.<br/>C. La falta de recursos.<br/>D. Las evaluaciones.<br/>E. Otra: _____</p> <p>5. ¿Las clases que desarrollan los profesores te parecen aburridas?</p> <p>A. Siempre<br/>B. Casi siempre<br/>C. A veces<br/>D. Casi nunca<br/>E. Nunca</p> <p>6. ¿Tus profesores te escuchan cuando opinas sobre algún tema?</p> <p>A. Siempre<br/>B. Casi siempre<br/>C. A veces<br/>D. Casi nunca<br/>E. Nunca</p> | <p>7. ¿Qué tan interesantes y motivadoras resultan las actividades de clase?</p> <p>A. Muy interesantes<br/>B. Interesantes<br/>C. Poco interesantes<br/>D. Nada interesantes</p> <p>8. ¿Qué te parecen los recursos usados por el/la docente?</p> <p>A. Muy adecuados<br/>B. Adecuados<br/>C. Poco adecuados<br/>D. Nada adecuados</p> <p>9. ¿Qué tanto influye lo lúdico en el desarrollo de la clase?</p> <p>A. Mucho<br/>B. Bastante<br/>C. Poco<br/>D. Nada</p> <p>10. ¿Haces las tareas que te da el profesor/a?</p> <p>A. Siempre<br/>B. Casi siempre<br/>C. A veces<br/>D. Casi nunca<br/>E. Nunca</p> <p>11. En tu casa, ¿te ayudan con las tareas escolares?</p> <p>A. Siempre<br/>B. Casi siempre<br/>C. A veces<br/>D. Casi nunca<br/>E. Nunca</p> <p>12. ¿Cuentas con los recursos necesarios para estudiar en casa?</p> <p>A. Siempre<br/>B. Casi siempre<br/>C. A veces<br/>D. Casi nunca<br/>E. Nunca</p> |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|



13. ¿Quién te apoya más en casa para realizar las actividades escolares?

- A. Padre/madre
- B. Hermano/a
- C. Otro familiar
- D. Nadie

14. Si tuvieras que cambiar algo en la escuela, ¿qué cambiarías?

- A. El horario
- B. Las instalaciones físicas
- C. Que se trabajara más en equipo
- D. Otra: \_\_\_\_\_

15. ¿Sientes que en clase se promueve el trabajo en equipo y la solidaridad?

- A. Siempre
- B. Casi siempre
- C. A veces
- D. Casi nunca
- E. Nunca

16. ¿Recibes acompañamiento y alimentación por parte de los docentes o del colegio?

- A. Siempre
- B. Casi siempre
- C. A veces
- D. Casi nunca
- E. Nunca

17. ¿Consideras que la evaluación que realizan los docentes es justa?

- A. Siempre
- B. Casi siempre
- C. A veces
- D. Casi nunca
- E. Nunca

18. ¿En qué actividades prefieres no participar?

- A. Exposiciones orales
- B. Actividades lúdicas
- C. Trabajo en grupo
- D. Evaluaciones escritas
- E. Otra: \_\_\_\_\_

19. ¿Qué es lo que más te genera falta de interés o desinterés en clase?

- A. La dificultad del tema
- B. La metodología del docente
- C. La falta de recursos
- D. El exceso de tareas
- E. Otra: \_\_\_\_\_

20. ¿Te mantienes concentrado y atento durante toda tu clase?

- A. Siempre
- B. Casi siempre
- C. A veces
- D. Casi nunca
- E. Nunca

21. ¿Qué tan satisfecho te sientes con tu aprendizaje?

- A. Muy satisfecho
- B. Satisfecho
- C. Poco satisfecho
- D. Nada satisfecho

22. ¿Qué tan satisfecho estás con los recursos que te brinda el colegio?

- A. Muy satisfecho
- B. Satisfecho
- C. Poco satisfecho
- D. Nada satisfecho

23. ¿Qué tanto influyen las preocupaciones externas en tu desempeño escolar?

- A. Mucho
- B. Bastante
- C. Poco
- D. Nada

24. ¿Qué tan seguro/a te sientes para expresar tus ideas o formular preguntas en clase?

- A. Muy seguro/a
- B. Seguro/a
- C. Poco seguro/a
- D. Nada seguro/a

### 11.3. Anexo 3 (Formato Prueba Diagnóstica)

1. Bombas con preguntas hipotéticas (juego de memoria con dulces)

|                                                                 |                                         |                                            |                                               |
|-----------------------------------------------------------------|-----------------------------------------|--------------------------------------------|-----------------------------------------------|
| Si tuvieras la oportunidad de tener un poder, ¿cuál sería este? | Si pudieras pedir un deseo ¿Cuál sería? | ¿Cuál ha sido el día más feliz de tu vida? | ¿Qué es lo que más te molesta de una persona? |
|-----------------------------------------------------------------|-----------------------------------------|--------------------------------------------|-----------------------------------------------|

2. Evaluar la producción oral a través de una serie de imágenes que se encontrarán en un dado.

|                                                                                                                                                      |                                                                                                                                    |                                                                                                          |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Inteligencia artificial: puede reemplazar a los seres humanos<br> | Inmigración o xenofobia<br>                     | El aborto<br>         |
| Trabajo infantil<br>                                              | Uniforme escolar: ¿Debería ser obligatorio?<br> | corridos de toros<br> |

3. Cadáver exquisito basado en dos preguntas (Lanzar lana).

|                     |                                    |
|---------------------|------------------------------------|
| ¿Qué es argumentar? | ¿Por qué es importante argumentar? |
|---------------------|------------------------------------|



#### 11.4. Anexo 4 (Grabación Prueba Diagnóstica)

#### 11.5. Anexo 5 (Escala de Motivación Académica)

| <div><h2>ESCALA DE MOTIVACIÓN ACADÉMICA</h2></div> |                          |               |        |            |                       |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------|---------------|--------|------------|-----------------------|
| ¿POR QUÉ VIENES AL COLEGIO?                                                                                                                                                                                            | Totalmente en desacuerdo | En desacuerdo | Neutro | De acuerdo | Totalmente de acuerdo |
| Porque encuentro satisfacción y me gusta aprender cosas nuevas.                                                                                                                                                        |                          |               |        |            |                       |
| Porque me permite comunicar mis ideas a los otros, y me gusta.                                                                                                                                                         |                          |               |        |            |                       |
| Porque me permitirá escoger una profesión en la rama que me guste.                                                                                                                                                     |                          |               |        |            |                       |
| Porque me agrada ver que me supero a mí mismo en mis estudios.                                                                                                                                                         |                          |               |        |            |                       |
| Por el placer que me produce saber más sobre temas que me atraen.                                                                                                                                                      |                          |               |        |            |                       |
| Sinceramente no lo sé; tengo la sensación de perder el tiempo aquí.                                                                                                                                                    |                          |               |        |            |                       |
| Antes estuve animado, pero ahora me pregunto si debo continuar.                                                                                                                                                        |                          |               |        |            |                       |



### 11.6. Anexo 6 (Secuencia didáctica)

| PLANEACIÓN DE ACTIVIDADES |                                                                                                                                        |              |       |            |
|---------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------|-------|------------|
| NOMBRE DEL DOCENTE        | Santiago Solarte                                                                                                                       | GRADO Noveno | FECHA | 13/09/2025 |
| INSTITUCIÓN EDUCATIVA     | Liceo Femenino de Cundinamarca Mercedes Nariño                                                                                         |              |       |            |
| PROPÓSITO SESIÓN          | Diferenciar las características del texto informativo y el texto expositivo a través de la lectura, análisis y producción de ejemplos. |              |       |            |

| SESIÓN I                             |            |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |                                   |            |
|--------------------------------------|------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------|------------|
| Ejes temáticos                       | Momentos   | Actividades                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       | Recursos                          | Tiempo     |
| Texto informativo y texto expositivo | Inicio     | El docente inicia con una dinámica rápida llamada “Detectives de textos”. Los estudiantes reciben fragmentos cortos (noticias, artículos, enciclopedias, folletos) y, en grupos pequeños, deben clasificarlos como informativos o expositivos. Cada grupo justifica su decisión señalando al menos dos características que sustentan su elección. | Textos informativos y expositivos | 10 minutos |
|                                      | Desarrollo | Se organiza la dinámica de la carrera. El docente indica una instrucción rápida como “el primer estudiante de cada fila trae algo verde”. El estudiante que cumpla la instrucción corre al tablero y arranca una bomba, la cual está pegada y contiene un                                                                                         | Tarjetas con retos (“bombas”).    | 20 minutos |



reto escrito en su interior. El estudiante lee el reto en voz alta y debe cumplirlo para ganar un punto a favor de su fila.

Retos dentro de las bombas:

1. Lee este fragmento y explica si es un texto informativo o expositivo.
2. Menciona dos características de un texto expositivo.
3. Convierte este titular de noticia en una frase expositiva.
4. Explica en 20 segundos la diferencia principal entre un texto informativo y uno expositivo.
5. Inventa un título para un texto informativo sobre un partido de fútbol.
6. Inventa un título para un texto expositivo sobre el reciclaje.
7. Completa la frase: “Un texto informativo busca \_\_\_\_\_ mientras que un texto expositivo busca \_\_\_\_\_”.
8. Identifica el tipo de texto en el siguiente ejemplo:



|  |        |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |                        |            |
|--|--------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------|------------|
|  |        | <p>“El agua cubre más del 70% de la superficie terrestre”.</p> <p>9. Di una situación de la vida cotidiana donde sea necesario un texto informativo.</p> <p>10. Di una situación de la vida cotidiana donde sea necesario un texto expositivo.</p>                                                                            |                        |            |
|  | Cierre | Se lleva a cabo la dinámica del semáforo de textos con tarjetas rojas y verdes. El docente lee fragmentos de textos: si el estudiante cree que es informativo levanta la tarjeta roja; si cree que es expositivo, levanta la verde. Después de cada ronda se hace una retroalimentación corta para consolidar la comprensión. | Papeles rojos y verdes | 25 minutos |



| PLANEACIÓN DE ACTIVIDADES |                                                                                                                                                                  |              |  |       |            |
|---------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------|--|-------|------------|
| NOMBRE DEL DOCENTE        | Santiago Solarte                                                                                                                                                 | GRADO Noveno |  | FECHA | 13/09/2025 |
| INSTITUCIÓN EDUCATIVA     | Liceo Femenino de Cundinamarca Mercedes Nariño                                                                                                                   |              |  |       |            |
| PROPÓSITO SESIÓN          | Distinguir entre textos informativos y expositivos mediante la identificación de sus características y el análisis crítico de noticias y problemáticas actuales. |              |  |       |            |

| SESIÓN I                                                        |          |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |                                                    |            |
|-----------------------------------------------------------------|----------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------|------------|
| Ejes temáticos                                                  | Momentos | Actividades                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         | Recursos                                           | Tiempo     |
| Noticias sobre sobre problemáticas nacionales e internacionales | Inicio   | El docente comienza con un breve repaso de la clase anterior, preguntando a los estudiantes por las características principales de los textos informativos y expositivos. A continuación, se desarrolla la dinámica de la carrera con bombas. El docente da una instrucción rápida como: “el primer estudiante de cada fila trae algo verde”. El primero en cumplirla corre al tablero y arranca una bomba que contiene un reto en su interior. El estudiante debe leerlo en voz alta y resolverlo para ganar un punto para su fila. Los retos están relacionados con la diferencia | Bombas de papel con retos escritos en su interior. | 10 minutos |



|  |            |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |                                                                                                                                                                          |            |
|--|------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
|  |            | entre textos informativos y expositivos, por ejemplo: “Menciona dos características de un texto expositivo” o “Inventa un título para un texto informativo sobre un partido de fútbol”.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |                                                                                                                                                                          |            |
|  | Desarrollo | <p>Primero se realiza la dinámica del semáforo de textos. Cada estudiante recibe dos tarjetas: una roja (informativo) y una verde (expositivo). El docente lee fragmentos de textos y, según lo que identifique, los estudiantes levantan la tarjeta correspondiente. Tras cada ronda, el docente retroalimenta y refuerza la comprensión de las diferencias.</p> <p>Posteriormente, los estudiantes leen y analizan en grupos las siguientes noticias:</p> <ol style="list-style-type: none"><li>1. Noticia falsa: Fallece Noam Chomsky, lingüista, filósofo, politólogo y activista <a href="https://pijamasurf.com/2024/06/fallece_noam_chomsky_linguist">https://pijamasurf.com/2024/06/fallece_noam_chomsky_linguist</a></li></ol> | <p>Tarjetas rojas y verdes para la dinámica del semáforo.</p> <p>Fragmentos de textos impresos (informativos y expositivos).</p> <p>Copias impresas de las noticias.</p> | 20 minutos |



[a filosofo politologo  
y activista/](#)

2. Noticia contada desde la visión del estudiante: ¿Por qué los estudiantes convocan a movilizaciones el 10 de octubre?  
<https://www.eltiempo.com/vida/educacion/marchas-estudiantiles-el-10-de-octubre-estas-serian-las-razones-418058>

3. Noticia contada desde la visión de las élites: Vándalos agredieron a la Policía en medio de marchas estudiantiles en Bogotá  
<https://www.noticiasr.cn.com/colombia/vandalos-agredieron-a-la-policia-en-medio-de-marchas-estudiantiles-en-bogota-348214>

Además, leen el artículo de opinión:

“No, no son estudiantes: son



|  |        |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |                               |            |
|--|--------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------|------------|
|  |        | <p>vándalos y guerrilleros”<br/><a href="https://www.las2orillas.co/no-son-estudiantes-son-vandalos-y-guerrilleros/">https://www.las2orillas.co/no-son-estudiantes-son-vandalos-y-guerrilleros/</a></p> <p>Cada grupo reflexiona y responde: ¿Qué visión transmite cada noticia? ¿Cómo influye el lenguaje en la percepción del lector? ¿Qué prejuicios o intenciones se pueden identificar?</p>                                                                                                                                                              |                               |            |
|  | Cierre | <p>De manera individual, los estudiantes responden un taller escrito con las siguientes preguntas: ¿Cuál es la intención de un noticiero? ¿Qué medio es más veraz: televisión, radio, periódico o redes sociales? Justifica tu respuesta. ¿Cómo debe ser un reportero para que lo consideres confiable? ¿El lenguaje de una noticia influye en su veracidad? ¿Por qué? Finalmente, algunos comparten sus respuestas y el docente retroalimenta, subrayando la importancia de reconocer perspectivas, prejuicios y posturas en los medios de comunicación.</p> | Guía de preguntas del taller. | 25 minutos |



| PLANEACIÓN DE ACTIVIDADES |                                                                                                                                                                                    |              |  |       |            |
|---------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------|--|-------|------------|
| NOMBRE DEL DOCENTE        | Santiago Solarte                                                                                                                                                                   | GRADO Noveno |  | FECHA | 18/10/2025 |
| INSTITUCIÓN EDUCATIVA     | Liceo Femenino de Cundinamarca Mercedes Nariño                                                                                                                                     |              |  |       |            |
| PROPÓSITO SESIÓN          | Reconocer el género lírico y sus manifestaciones (canción, oda, himno, elegía, sátira, copla y refrán) a través de dinámicas lúdicas que promuevan el análisis y la participación. |              |  |       |            |

| SESIÓN I                                                           |            |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |                             |            |
|--------------------------------------------------------------------|------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------|------------|
| Ejes temáticos                                                     | Momentos   | Actividades                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            | Recursos                    | Tiempo     |
| Género lírico (canción, oda, himno, elegía, sátira, copla, refrán) | Inicio     | Para activar el tema, se desarrolla la dinámica <i>Twister del conocimiento</i> . El tapete se adapta con colores que representan los componentes de la poesía. Mientras siguen instrucciones como “mano derecha en rojo” o “pie izquierdo en azul”, los estudiantes deben relacionar cada color con el concepto correspondiente. En el momento en que uno de ellos pierde el equilibrio o queda sin poder continuar, debe responder una pregunta del taller, lo que permite introducir el contenido de manera lúdica. | Tapete Twister              | 20 minutos |
|                                                                    | Desarrollo | A continuación, se lleva a cabo la actividad “Atrapa la cola”. Cada estudiante coloca una pañoleta en la cintura y compite en parejas para arrebatarla. En cada ronda, el estudiante que pierde debe responder una pregunta del taller.                                                                                                                                                                                                                                                                                | Pañoletas o cintas de tela. | 20 minutos |



|  |        |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |                 |            |
|--|--------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------|------------|
|  | Cierre | Para finalizar, se realiza la dinámica “Telaraña”. Los estudiantes forman un círculo y el docente entrega un ovillo de lana para que vaya pasando de mano en mano. Cada participante interviene con una idea relacionada con el tema; en caso de no hacerlo correctamente, debe responder una pregunta del taller. Al concluir, la red formada con el hilo simboliza el conocimiento compartido entre todos. | Ovillo de lana. | 15 minutos |
|--|--------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------|------------|



| PLANEACIÓN DE ACTIVIDADES |                                                                                                                                                                                    |              |  |       |            |
|---------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------|--|-------|------------|
| NOMBRE DEL DOCENTE        | Santiago Solarte                                                                                                                                                                   | GRADO Noveno |  | FECHA | 25/10/2025 |
| INSTITUCIÓN EDUCATIVA     | Liceo Femenino de Cundinamarca Mercedes Nariño                                                                                                                                     |              |  |       |            |
| PROPÓSITO SESIÓN          | Reconocer el género lírico y sus manifestaciones (canción, oda, himno, elegía, sátira, copla y refrán) a través de dinámicas lúdicas que promuevan el análisis y la participación. |              |  |       |            |

| SESIÓN I                                                                  |            |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |                       |            |
|---------------------------------------------------------------------------|------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------|------------|
| Ejes temáticos                                                            | Momentos   | Actividades                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          | Recursos              | Tiempo     |
| <b>Género lírico (canción, oda, himno, elegía, sátira, copla, refrán)</b> | Inicio     | La sesión comienza con la audición de cinco fragmentos sonoros representativos del género lírico. Mientras escuchan, cada estudiante elabora un dibujo que represente las sensaciones, emociones o imágenes que le evocan los audios.                                                                                                                                                | Colores y lápices     | 20 minutos |
|                                                                           | Desarrollo | Después de socializar algunos dibujos, los estudiantes analizan cada uno de los audios y determinan si corresponden a una canción, una oda, un himno, una elegía o una sátira. Una vez clasificados, describen las características principales que les permiten justificar su elección y relacionan conceptos del género lírico con fragmentos específicos de los audios escuchados. | Colores y lápices     | 20 minutos |
|                                                                           | Cierre     | Los estudiantes trabajan en grupos y cada equipo crea una composición perteneciente al género lírico asignado: un grupo inventa una canción, otro escribe                                                                                                                                                                                                                            | Hoja de papel y lápiz | 15 minutos |



|  |  |                                                                                                                                                                                        |  |  |
|--|--|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|--|
|  |  | una oda, otro diseña un himno, otro crea una elegía y otro propone una sátira. Finalmente, cada equipo comparte su creación con el curso para evidenciar la apropiación del contenido. |  |  |
|--|--|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|--|

| PLANEACIÓN DE ACTIVIDADES |                                                                                                                                                                                    |              |  |       |           |
|---------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------|--|-------|-----------|
| NOMBRE DEL DOCENTE        | Santiago Solarte                                                                                                                                                                   | GRADO Noveno |  | FECHA | 1/11/2025 |
| INSTITUCIÓN EDUCATIVA     | Liceo Femenino de Cundinamarca Mercedes Nariño                                                                                                                                     |              |  |       |           |
| PROPÓSITO SESIÓN          | Reconocer el género lírico y sus manifestaciones (canción, oda, himno, elegía, sátira, copla y refrán) a través de dinámicas lúdicas que promuevan el análisis y la participación. |              |  |       |           |

| SESIÓN I                                                                  |            |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |                             |            |
|---------------------------------------------------------------------------|------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------|------------|
| Ejes temáticos                                                            | Momentos   | Actividades                                                                                                                                                                                                                                                                                                                | Recursos                    | Tiempo     |
| <b>Género lírico (canción, oda, himno, elegía, sátira, copla, refrán)</b> | Inicio     | Los estudiantes retoman la composición escrita que crearon en la clase anterior (canción, oda, himno, elegía o sátira). De manera individual y luego grupal, identifican y relacionan las características propias de su texto: intención, tono, sentimientos predominantes, rasgos formales y recursos líricos utilizados. | Tapete Twister              | 20 minutos |
|                                                                           | Desarrollo | Cada grupo realiza la lectura en voz alta de su composición. Mientras escuchan, los demás estudiantes toman notas sobre las características                                                                                                                                                                                | Pañoletas o cintas de tela. | 20 minutos |



|  |        |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |                 |            |
|--|--------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------|------------|
|  |        | del texto: tono, subgénero al que pertenece, elementos líricos, función expresiva y organización.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |                 |            |
|  | Cierre | Para evaluar la escucha activa, el docente formula preguntas a otro equipo sobre la composición que presentaron. Las preguntas deben referirse a las características del subgénero, la intención del texto, los sentimientos expresados y los recursos líricos utilizados. El grupo que responde argumenta sus respuestas con base en lo escuchado, demostrando atención, comprensión y apropiación del contenido. | Ovillo de lana. | 15 minutos |



| PLANEACIÓN DE ACTIVIDADES |                                                                                                                                                                                    |              |  |       |           |
|---------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------|--|-------|-----------|
| NOMBRE DEL DOCENTE        | Santiago Solarte                                                                                                                                                                   | GRADO Noveno |  | FECHA | 8/11/2025 |
| INSTITUCIÓN EDUCATIVA     | Liceo Femenino de Cundinamarca Mercedes Nariño                                                                                                                                     |              |  |       |           |
| PROPÓSITO SESIÓN          | Reconocer el género lírico y sus manifestaciones (canción, oda, himno, elegía, sátira, copla y refrán) a través de dinámicas lúdicas que promuevan el análisis y la participación. |              |  |       |           |

| SESIÓN I                                                           |          |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |                             |            |
|--------------------------------------------------------------------|----------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------|------------|
| Ejes temáticos                                                     | Momentos | Actividades                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        | Recursos                    | Tiempo     |
| Género lírico (canción, oda, himno, elegía, sátira, copla, refrán) | Inicio   | El docente presenta una explicación clara y contextualizada sobre los elementos que conforman una obra lírica: hablante lírico, como la voz que expresa los sentimientos; motivo lírico, como la emoción o situación que inspira el poema; y objeto lírico, entendido como aquello hacia lo cual se dirige la emoción del hablante. Se muestran ejemplos breves y se analizan colectivamente algunos versos para identificar estos tres componentes, preparando a los estudiantes para la actividad de aplicación. | Tablero, marcador, borrador | 20 minutos |
|                                                                    |          | La clase se divide en dos equipos para participar en el juego “Tres                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                | Juego de tricky en madera   | 20 minutos |



|  |            |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |  |            |
|--|------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|------------|
|  | Desarrollo | <p>en línea lírico”. En turnos, los grupos deben ubicar sus fichas en el tablero de madera. Cada vez que un equipo pierde una ronda, debe completar los apartados de hablante lírico, motivo lírico y objeto lírico.</p> <p>Oye, hijo mío, el silencio.<br/>Es un silencio ondulado,<br/>un silencio,<br/>donde resbalan valles y ecos<br/>y que inclinan las frentes<br/>hacia el suelo.<br/><i>(El silencio, Federico García Lorca)</i></p> <p>Crudo invierno<br/>El mundo de un solo color<br/>Y el sonido del viento<br/><i>(Matsuo Basho)</i></p> <p>La luna nueva<br/>Ella también la mira<br/>Desde otro puerto<br/><i>(Jorge Luis Borges)</i></p> |  |            |
|  | Cierre     | <p>Se realiza una retroalimentación general, donde el docente resalta los logros alcanzados por los estudiantes y aclara aspectos que requieren atención o mejora.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |  | 15 minutos |



### 11.7. Anexo 7 (Entrevistas)

|  <b>UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL</b><br><i>Educadora de educadores</i>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |                                                                                                                                                                             |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| ENTREVISTA                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |                                                                                                                                                                             |
| UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |                                                                                                                                                                             |
| <p>Objetivo de la Investigación: Identificar los cambios en la motivación escolar de los estudiantes del programa EPJA tras la implementación de una estrategia de enseñanza basada en la gamificación en la asignatura de Español, mediante la recolección de sus percepciones y experiencias durante el proceso.</p> <p>Carácter de Confidencialidad: la información suministrada, tiene fines académicos, y se somete a estricta confidencialidad.</p> <p>Instrucciones: La entrevista tiene una duración aproximada de 20 minutos y contempla un total de 7 preguntas. Se agradece responder cada una de ellas con sinceridad.</p> |                                                                                                                                                                             |
| 1.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     | <u>¿Cómo te sentiste durante las actividades con retos, bombas y dinámicas de equipo?</u>                                                                                   |
| R:                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |                                                                                                                                                                             |
| 2.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     | <u>¿Los retos, la competencia o el trabajo en equipo te animaron a esforzarte más? ¿Por qué sí o por qué no?</u>                                                            |
| R:                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |                                                                                                                                                                             |
| 3.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     | <u>¿De qué forma crees que aprendiste mejor: con estas actividades o con clases más tradicionales en las que el docente solo explica y luego pone ejercicios? ¿Por qué?</u> |
| R:                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |                                                                                                                                                                             |
| 4.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     | <u>¿Crees que este tipo de actividades podría hacer que estudiantes que normalmente no participan se animen más? ¿Por qué?</u>                                              |
| R:                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |                                                                                                                                                                             |
| 5.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     | <u>¿Crees que aprender a través de juegos, retos y dinámicas grupales te ayuda a entender mejor los temas? ¿Por qué sí o por qué no?</u>                                    |
| R:                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |                                                                                                                                                                             |
| 6.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     | <u>Si pudieras cambiar algo de estas clases para hacerlas aún más motivantes, ¿qué sería?</u>                                                                               |
| R:                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |                                                                                                                                                                             |
| 7.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     | <u>¿Hay algo más que quieras contarme sobre cómo viviste estas clases o sobre lo que sientes cuando vienes a estudiar?</u>                                                  |
| R:                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |                                                                                                                                                                             |



### 11.8. Anexo 8 (Lista de cotejo)

| LISTA DE COTEJO<br>EVALUACIÓN ESTUDIANTEL                                                                      |        |       |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------|-------|
| Nombre                                                                                                         | Fecha: | Edad: |
| ÍTEM                                                                                                           | SÍ     | NO    |
| El docente presentó la información en diferentes formas (juegos, imágenes, preguntas, retos).                  |        |       |
| Participé activamente en las actividades (Twister, dardos, tres en línea, bombas, etc.).                       |        |       |
| Entendí claramente las instrucciones de cada actividad y juego (bombas, Twister, dardos, tres en línea, etc.). |        |       |
| Sentí más interés y motivación por participar en la clase gracias a las actividades de juego.                  |        |       |
| Me sentí emocionado/a o curioso/a cuando se usaron "bombas", retos o competencias.                             |        |       |
| Pude usar mis habilidades (físicas, orales, de análisis, etc.) durante los juegos.                             |        |       |
| Sentí que aprendí más gracias a los juegos, retos y dinámicas.                                                 |        |       |
| Las actividades me ayudaron a mantener la atención, concentración y a comprender mejor el tema.                |        |       |
| Me gustó trabajar en equipo o en parejas.                                                                      |        |       |
| Me gustaría seguir aprendiendo con juegos en futuras clases.                                                   |        |       |
| Comentarios:                                                                                                   |        |       |