

**UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN CRISTÓBAL
DE HUAMANGA**

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

ESCUELA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN SECUNDARIA



TESIS:

Efectos de la gamificación en la producción oral en inglés como segunda lengua en estudiantes de Secundaria de los Planteles de Aplicación Guamán Poma de Ayala, Ayacucho, 2024

Para optar el Título Profesional de:

**LICENCIADA EN EDUCACIÓN SECUNDARIA,
ESPECIALIDAD: INGLÉS Y LENGUA ESPAÑOLA**

PRESENTADA POR:

Bach. Julissa Paola PEVE CHUQUISPUMA

ASESOR:

Mtro. César Alberto CÁRDENAS VILLANUEVA

AYACUCHO - PERÚ

2025

A mi madre Virginia, por su entrega total a mi éxito profesional; a mi padre, por ser el soporte económico durante mi formación académica; a mi hermana Hermelinda, por ser un baúl de valores y ejemplo a seguir; a mis hermanos Ulises, Héctor y Jeremías, por su existencia y apoyo emocional. Forman parte de mi motivación.

A mis profesores de formación y de investigación, por su invaluable guía, paciencia y dedicación, brindándome los recursos y saberes indispensables para concretar este estudio. Asimismo, a la comunidad educativa que, con sus desafíos y motivaciones, me ha inspirado a buscar nuevas formas de mejorar el aprendizaje y la enseñanza, reafirmando mi compromiso con la educación.

Agradecimientos

A nuestra *alma mater*, la Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga, mi segundo hogar, por ser lugar especial en mi formación académica, un espacio de desarrollo académico de generaciones variadas.

A mi asesor, César A. Cárdenas Villanueva, por su paciencia, consejos y dedicación en cada etapa del proceso investigativo; su respaldo y guía ha sido esencial para realizar este estudio.

También, a mis profesores de especialidad, Elva Pérez Huarancca, Lidia Chuchón Alvizuri, Marcos Cavero Aróstegui y Efraín Punto Noriega, por ser partícipes en esta investigación, aportando saberes y demostrando compromiso en las diversas tareas requeridas.

A la profesora Ana Tumbalobos Cabrera, cuyas enseñanzas impartidas en el curso Taller de Informática fueron claves para diseñar el recurso gamificado de este trabajo.

A Isabel Retamozo Rubio, profesora encargada del área de Inglés de los Planteles de Aplicación Guamán Poma de Ayala, por su colaboración durante la ejecución del proyecto investigativo.

Al profesor Denis Choquecahua Infante, docente de inglés de la IE Mariscal Cáceres, quien, durante mis prácticas preprofesionales, me brindó orientación y motivación para emplear y crear juegos gamificados en PowerPoint, confiando en mis capacidades.

A Darwin Cerda Jayo, por su predisposición y participación como guía en el apartado estadístico.

Índice

| | |
|--|-----------|
| Dedicatoria..... | IV |
| Agradecimientos..... | III |
| Índice de tablas..... | VIII |
| Índice del anexo..... | XI |
| Resumen..... | XII |
| Abstract..... | XII |
| Introducción..... | XIII |
| CAPÍTULO I. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA..... | 1 |
| 1.1 Descripción de la situación problemática..... | 1 |
| 1.2 Formulación del problema..... | 5 |
| 1.2.1 Problema general..... | 5 |
| 1.2.2 Problemas específicos..... | 5 |
| 1.3 Formulación de objetivos..... | 6 |
| 1.3.1 Objetivo general..... | 6 |
| 1.3.2 Objetivos específicos..... | 6 |
| 1.4 Justificación..... | 7 |
| 1.4.1 Conveniencia..... | 7 |
| 1.4.2 Relevancia social..... | 7 |
| 1.4.3 Implicaciones prácticas..... | 8 |
| 1.4.4 Valor teórico..... | 8 |
| 1.4.5 Utilidad metodológica..... | 9 |
| CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO..... | 10 |

| | | |
|---------------------------------|---|----|
| 2.1 | Antecedentes | 10 |
| 2.1.1 | Antecedentes internacionales | 10 |
| 2.1.2 | Antecedentes nacionales | 12 |
| 2.1.3 | Antecedentes regionales | 14 |
| 2.2 | Bases teóricas | 14 |
| 2.2.1 | Fundamentación teórica de la gamificación..... | 14 |
| 2.2.2 | La gamificación y sus elementos claves | 16 |
| 2.2.3 | La producción oral en inglés como segunda lengua | 20 |
| 2.2.4 | La gamificación en el contexto educativo..... | 21 |
| 2.2.5 | Gamificación y producción en inglés como segunda lengua | 25 |
| 2.3 | Bases conceptuales..... | 26 |
| CAPÍTULO III. METODOLOGÍA | | 28 |
| 3.1 | Formulación de hipótesis | 28 |
| 3.1.1 | Hipótesis general | 28 |
| 3.1.2 | Hipótesis específicas | 28 |
| 3.2 | Variables | 29 |
| 3.2.1 | Variable independiente..... | 29 |
| 3.2.2 | Variable dependiente..... | 29 |
| 3.3 | Operacionalización de variables | 30 |
| 3.4 | Tipo y nivel de investigación | 31 |
| 3.5 | Métodos..... | 31 |
| 3.6 | Diseño de investigación | 32 |

| | | |
|---|---|----|
| 3.7 | Procedimiento | 33 |
| 3.8 | Población y muestra | 37 |
| 3.8.1 | Población..... | 37 |
| 3.8.2 | Muestra..... | 38 |
| 3.8.3 | Tipo de muestreo | 39 |
| 3.9 | Técnicas e instrumentos | 40 |
| 3.10 | Validez y confiabilidad de los instrumentos | 41 |
| 3.11 | Técnicas de procesamiento de datos | 43 |
| 3.11.1 | Análisis descriptivo | 43 |
| 3.11.2 | Análisis inferencial..... | 44 |
| 3.12 | Aspectos éticos..... | 45 |
| CAPÍTULO IV. RESULTADOS Y DISCUSIÓN | | 46 |
| 4.1 | Resultados descriptivos..... | 46 |
| 4.2 | Resultados inferenciales..... | 51 |
| 4.2.1 | Prueba de normalidad..... | 51 |
| 4.2.2 | Prueba de la hipótesis general | 53 |
| 4.2.3 | Prueba de la primera hipótesis específica | 54 |
| 4.2.4 | Prueba de la segunda hipótesis específica..... | 56 |
| 4.2.5 | Prueba de la tercera hipótesis específica | 57 |
| 4.2.6 | Prueba de la cuarta hipótesis específica | 59 |
| 4.2.7 | Prueba de la quinta hipótesis específica..... | 60 |
| 4.3 | Discusión de los resultados | 62 |

| | |
|--|----|
| CAPÍTULO V. PROPUESTA PEDAGÓGICA..... | 68 |
| 5.1 Introducción | 68 |
| 5.2 Justificación..... | 68 |
| 5.3 Fundamentos | 69 |
| 5.3.1 Fundamentación pedagógica | 69 |
| 5.3.3 Fundamento sociológico | 70 |
| 5.3.1 Fundamento psicológico | 70 |
| 5.4 Objetivos de la propuesta | 70 |
| 5.4.1 Objetivo general | 70 |
| 5.4.2 Objetivos específicos..... | 71 |
| 5.5 Descripción de procedimientos de la propuesta..... | 71 |
| 5.5.1 Inicio..... | 72 |
| 5.5.2 Proceso | 72 |
| 5.5.3 Cierre..... | 73 |
| 5.6 Descripción del material gamificado <i>Oral English Enigma</i> | 74 |
| 5.7 Definición y desarrollo de programa | 77 |
| Conclusiones..... | 80 |
| Recomendaciones | 82 |
| Referencias | 84 |
| Anexo | 92 |

Índice de tablas

| | |
|--|----|
| Tabla 1. Resumen de la población | 37 |
| Tabla 2. Resumen de la muestra de estudio | 38 |
| Tabla 3. Validez de contenido de la rúbrica según expertos..... | 42 |
| Tabla 4. Estadística de confiabilidad | 43 |
| Tabla 5. Análisis de la producción oral en inglés antes y después de la intervención..... | 46 |
| Tabla 6. Análisis de la fluidez antes y después de la intervención | 47 |
| Tabla 7. Análisis de la coherencia antes y después de la intervención..... | 48 |
| Tabla 8. Análisis de la precisión gramatical antes y después de la intervención..... | 49 |
| Tabla 9. Análisis del recurso de vocabulario antes y después de la intervención..... | 50 |
| Tabla 10. Análisis de la pronunciación antes y después de la intervención | 51 |
| Tabla 11. Prueba de normalidad mediante es estadístico Shapiro-Wilk..... | 52 |
| Tabla 12. Comparación de la producción oral en inglés entre el grupo tradicional y grupo experimental basado en el análisis U de Mann-Whitney..... | 53 |
| Tabla 13. Diferencia de la medición inicial y final de la producción oral en inglés en el grupo experimental según Wilcoxon | 54 |
| Tabla 14. Comparación de la fluidez entre el grupo tradicional y grupo experimental basado en el análisis U de Mann-Whitney..... | 55 |
| Tabla 15. Diferencia de la medición inicial y final de la fluidez en el grupo experimental según Wilcoxon | 55 |
| Tabla 16. Comparación de la coherencia entre el grupo tradicional y grupo experimental basado en el análisis U de Mann-Whitney..... | 56 |
| Tabla 17. Diferencia de la medición inicial y final de la coherencia en el grupo experimental según Wilcoxon..... | 57 |
| Tabla 18. Comparación de la precisión gramatical entre el grupo tradicional y grupo experimental basado en el análisis U de Mann-Whitney..... | 58 |
| Tabla 19. Diferencia de la medición inicial y final de la precisión gramatical en el grupo experimental según Wilcoxon..... | 58 |

| | |
|--|----|
| Tabla 20. Comparación del recurso de vocabulario entre el grupo tradicional y grupo experimental basado en el análisis U de Mann-Whitney | 59 |
| Tabla 21. Diferencia de la medición inicial y final del recurso de vocabulario en el grupo experimental según Wilcoxon..... | 60 |
| Tabla 22. Comparación de la pronunciación entre el grupo tradicional y grupo experimental basado en el análisis U de Mann-Whitney | 61 |
| Tabla 23. Diferencia de la medición inicial y final de la pronunciación en el grupo experimental según Wilcoxon..... | 61 |
| Tabla 24. Elementos de la gamificación implementada en la gamificación | 76 |

Índice del anexo

| | | |
|----------|--|-----|
| Anexo A. | Matriz de consistencia | 93 |
| Anexo B. | Instrumento de recolección de datos | 95 |
| Anexo C. | Ficha de validación de los instrumentos..... | 96 |
| Anexo D. | Resultados del coeficiente V de Aiken para validación de ficha de expertos | 100 |
| Anexo E. | Modelo de sesiones experimentales aplicadas..... | 101 |
| Anexo F. | Base de datos | 107 |
| Anexo G. | Resultados del coeficiente alfa de Cronbach | 109 |
| Anexo H. | Resultados inferenciales obtenidos en SPSS | 110 |
| Anexo I. | Autorización de la institución educativa..... | 111 |
| Anexo J. | Consentimiento informado | 112 |
| Anexo K. | Capturas del material <i>Oral English Enigma</i> | 114 |
| Anexo L. | Registro fotográfico de la implementación de gamificación | 116 |

Resumen

La investigación planteada tiene por propósito evaluar los efectos de la gamificación en la producción oral del inglés como segunda lengua en estudiantes del segundo grado de Secundaria de los Planteles de Aplicación Guamán Poma de Ayala, Ayacucho, 2024. La investigación es de enfoque cuantitativo, nivel explicativo y diseño cuasiexperimental; la población estuvo compuesta por 320 estudiantes de Secundaria, con una muestra de 60 estudiantes de segundo grado, divididos equitativamente en un grupo de control y otro experimental; se utilizaron rúbricas para medir la producción oral en el pretest y postest, evaluando la fluidez, coherencia, precisión gramatical, vocabulario y pronunciación. Los resultados muestran que, a nivel de pretest, el 77 % de estudiantes de ambos grupos se situaba en los niveles *En inicio* y *En proceso*; en el postest, el grupo experimental alcanzó el 40 % en *Logro esperado* y el 20 %, *Logro destacado*. A diferencia del grupo de control, el 70 % permanece en niveles bajos. Se concluyó en que la gamificación tuvo efectos positivos, a un nivel significativo de U de Mann-Whitney de $\rho = 0.004$ y Wilcoxon de $\rho = 0.000$.

Palabras claves: Gamificación, producción oral en inglés, dinámicas, mecánicas, componentes.

Abstract

The proposed research aims to evaluate the effects of gamification on the oral production of English as a second language in students of the second grade of high school of Guamán Poma of Ayala application school, Ayacucho, 2024. The research is of quantitative approach, explanatory level and quasi-experimental design; The population consisted of 320 high school students, with a sample of 60 second grade students, equally divided into a control group and an experimental group; rubrics were used to measure oral production in the pretest and posttest, assessing fluency, coherence, grammatical accuracy, vocabulary and pronunciation. The results show that, at the pre-test level, 77% of students in both groups were in the beginning and in process levels; In the posttest, the experimental group achieved 40% in expected achievement and 20% in outstanding achievement. In contrast, 70% of the control group remained at the lower levels. It was concluded that gamification had positive effects, at a significant level of $\rho = 0.004$ for the Mann-Whitney U test and $\rho = 0.000$ for the Wilcoxon test.

Keywords: Gamification, oral production in English, dynamics, mechanics, components.

Introducción

El estudio actual se avala en el marco de la teoría del flujo, de Csikszentmihalyi (1996), que plantea que las personas logran estados de alta concentración y disfrute cuando realizan actividades desafiantes pero alcanzables. Además, en la teoría de la autodeterminación, de Deci y Ryan (1985), se sostiene que las personas buscan autonomía, competencia y relaciones sociales, aspectos que pueden ser favorecidos mediante estrategias gamificadas. En base a estas teorías, se plantea la gamificación, entendida como la incorporación de elementos de juegos en contextos educativos, que ha demostrado ser efectiva para llevar a cabo la producción oral del inglés como segunda lengua, especialmente en el nivel de Secundaria, donde se muestra mayor necesidad de mejorar el desempeño comunicativo en dicho idioma.

La temática elegida responde al interés académico y la motivación personal que surgieron en la experiencia docente. Las prácticas preprofesionales y las observaciones en el aula permitieron identificar que la mayoría de estudiantes mostraba baja participación oral en las clases de inglés y pocos se veían comprometidos con el desarrollo de las actividades, debido al miedo a equivocarse, la falta de confianza para expresarse en el idioma y el uso de metodologías tradicionales para la enseñanza de la competencia oral, que conducen al aburrimiento y apaga el interés de los estudiantes. A partir de ello, surgió la necesidad de explorar estrategias innovadoras e implementar recursos con sistemas lúdicos que reduzcan la ansiedad en los estudiantes, incrementen la motivación y, sobre todo, trabaje de manera significativa el desempeño oral y sus microcomponentes.

De momento, a nivel internacional, existen diversas investigaciones que abordan la gamificación como estrategia didáctica, demostrando su alta influencia en la motivación estudiantil y el aprendizaje en lenguas extranjeras. Sin embargo, a nivel nacional, se encuentran pocos estudios que se centran en aplicar dicha estrategia, fundamentalmente para

el desarrollo de la habilidad oral en inglés en instituciones públicas de nivel secundaria. A nivel regional, se hallaron investigaciones que abordan el uso de estrategias o materiales lúdicos para la enseñanza y aprendizaje del inglés que favorecen la participación activa de los estudiantes; no obstante, no se estructuran en un sistema completo de gamificación. En la región Ayacucho, tanto en el ámbito urbano como en el rural, no se encontraron estudios referentes al impacto de la gamificación como estrategia metodológica para el desarrollo de la oralidad en inglés como segunda lengua, lo que implica que es necesario realizar nuevas investigaciones con propuestas de enseñanza-aprendizaje innovadoras que abarquen interés y necesidades del estudiantado ayacuchano.

El problema radica en el bajo nivel de desempeño oral en el inglés en los estudiantes de Secundaria. Pese a los años de estudio, la mayoría no logra alcanzar un nivel óptimo de aprendizaje, lo que perjudica su desenvolvimiento académico y el acceso a oportunidades globales. Por ende, se propone la implementación de la gamificación como estrategia didáctica para fortalecer la producción oral, teniendo como recurso principal el material gamificado *Oral English Enigma*, diseñado de manera adaptable para trabajar la fluidez, coherencia, precisión gramatical, recurso de vocabulario y pronunciación, componentes de la habilidad oral.

Si bien el estudio se llevó a cabo con una muestra determinada, no probabilística, en un laboratorio pedagógico de la Universidad de San Cristóbal de Huamanga, Ayacucho, lo que limita la generalización de los resultados a otras realidades educativas, a menos que cumplan características similares, los hallazgos ofrecen la posibilidad de brindar una visión valiosa sobre el manejo de la gamificación en el contexto regional.

En la práctica, aplicar la gamificación en la enseñanza del inglés como segunda lengua tiene el potencial de mejorar significativamente la producción oral al incorporar desafíos interactivos, recompensas y un ambiente de aprendizaje participativo. Motivo por

el cual esta investigación está orientada en evaluar el impacto de la gamificación en la producción oral del inglés en estudiantes de segundo grado de Secundaria de los Planteles de Aplicación Guamán Poma de Ayala, Ayacucho, 2024, con la finalidad de ofrecer una alternativa efectiva que dé respuesta a las necesidades vigentes del contexto educativo ayacuchano y peruano.

En resumen, este estudio propone una propuesta pedagógica innovadora avalada en teorías y comprobada en la experiencia empírica. En esa vía, se estructura el presente informe investigativo en cinco capítulos: el capítulo I aborda el planteamiento del problema, los objetivos y la justificación de la investigación; el capítulo II presenta el marco teórico, donde se detallan las bases conceptuales y antecedentes relacionados con la gamificación y la producción oral; el capítulo III desarrolla la metodología utilizada, describiendo el tipo de investigación, población, muestra, los instrumentos aplicados y los aspectos éticos que se tuvieron en cuenta durante el proceso del estudio; el capítulo IV abarca los resultados encontrados y la discusión académica; por último, el capítulo V incluye la propuesta pedagógica. Se complementa el informe de tesis con las conclusiones investigativas, recomendaciones académicas, referencias consultadas y el anexo, con las evidencias investigativas.

CAPÍTULO I

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1 Descripción de la situación problemática

En la época actual, el dominio oral de la lengua inglesa es importante, debido a que la globalización lo exige o demanda, ya que brinda oportunidades en el ámbito académico, laboral y social. Esta realidad obliga a los países no angloparlantes a aprender inglés. Huamán (2021) menciona que, en el siglo XXI, el inglés es la lengua vehicular entre los diversos países del mundo; tanto políticos como ciudadanos lo usan para relacionarse con quienes no tienen la misma lengua materna, pero han desarrollado la capacidad de comunicarse en inglés. Por eso, en Perú, la enseñanza del inglés no solo está presente en los diversos institutos de idiomas, también está implementada en el *Currículo Nacional de la Educación Básica* peruano. Por tanto, lograr que los educandos de Educación Básica Regular desarrollen la habilidad de expresión oral en inglés apropiadamente, base para ascender a un nivel intermedio o avanzado, les permite, al ingresar a la universidad, acceder a diversas becas de estudios y tener la oportunidad de estudiar o trabajar en el extranjero sin ninguna barrera en el aspecto comunicativo.

Sin embargo, a pesar de su importancia, la oralidad en inglés continúa siendo el aspecto más débil en las instituciones públicas del país. El último reporte de Education First (2024), sobre el índice de nivel de inglés, indica que Perú se clasifica en el puesto 53 con un nivel de competencia moderado, considerando que la población se enmarca en personas adultas, entre

los 18 y 40 años de edad. En Educational Intelligence (2015), donde también se evalúa la competencia oral a nivel nacional, se da a conocer que el 53 % de estudiantes se consideran con un nivel elemental-básico en inglés, de estos resultados se excluye Ayacucho y algunas otras regiones rurales, ya que no tuvieron participación en la encuesta. Mientras que el Ministerio de Educación del Perú (2016) plantea que los estudiantes de Educación Básica Regular deben alcanzar el nivel de A2 en inglés, estudios como la de García *et al.* (2019) revelan que los estudiantes egresados de Educación Secundaria en Lima solo alcanzan el nivel incipiente en el idioma inglés, incluso en aquellas instituciones educativas denominadas emblemáticas. Esta situación también se observa en la región Ayacucho, específicamente en la provincia de Huamanga, distrito Ayacucho, donde se reconoce una problemática similar. En este contexto, la mejora de la habilidad oral en inglés representa un desafío significativo, ya que requiere el empleo de múltiples microhabilidades lingüísticas, lo que demanda mayor esfuerzo, por el mismo hecho de ser un entorno no angloparlante.

La carencia de estudios exploratorios recientes limita conocer el estado actual del nivel de la competencia oral en inglés en la región de Ayacucho, especialmente a través de datos fácticos y estadísticos obtenidos con una población representativa. No obstante, a través de experiencias personales recogidas en instituciones educativas como Los Libertadores, San Ramón, Mariscal Cáceres, y particularmente en los Planteles de Aplicación Guamán Poma de Ayala, se ha podido constatar que la mayoría de los estudiantes presentan dificultades notorias durante las actividades orales en inglés. Entre lo más comunes y frecuentes se encuentran las pausas largas e incluso bloqueos, que les impide culminar o perder la fluidez del discurso; existe un escaso empleo de conectores lógicos, expresiones o colocaciones como también poco dominio de la estructura discursiva; errores gramaticales como el mal uso de los verbos en tercera persona, los tiempos verbales, la confusión u omisión de artículos o verbos auxiliares; empleo de un vocabulario básico y repetitivo, acudiendo, en determinados casos, al español;

por último, la pronunciación no es clara, lo que genera malentendidos en la interacción. Además, se observó que los estudiantes no sienten seguridad al momento de expresarse oralmente frente a sus compañeros, temen cometer errores de pronunciación y trabarse en medio de la exposición, lo que reducía la participación activa en el aula y apagaba el interés por el desarrollo del curso.

Diversos factores se involucran en esta problemática. Entre los institucionales, que afectan el aprendizaje de inglés, se encuentran las pocas horas asignadas a la asignatura de inglés, escasez de profesores especializados y el uso de recursos tecnológicos, como plataformas digitales (Educational Intelligence, 2015). Además, García *et al.* (2019) mencionan que la falta de materiales didácticos contextualizados y requeridos por los profesores es otro impedimento. Por otro lado, los factores pedagógicos, que están presente de manera directa es la labor del docente, la metodología aplicada; que, en muchos casos, son tradicionales, y la falta de interacción en las horas de clase limitan el desarrollo oral del idioma. En este sentido, Gaviria (2021) se preocupa por la dificultad que tienen los docentes en mantener interés y compromiso de sus estudiantes en los temas abordados. Del mismo modo, Garavito y Azevedo (2021) exponen que el acto didáctico incide significativamente en la desmotivación de los estudiantes por el aprendizaje del inglés. Además, los factores emocionales, relacionados con el estudiantado, como la falta de compromiso, la baja motivación y la ansiedad obstaculizan el correcto desarrollo oral del inglés. En este aspecto, a partir de diversos estudios, Olaya y Ahumada (2023) señalan que la ansiedad afecta la concentración y el rendimiento de los estudiantes en la producción oral del inglés como lengua extranjera, lo que les conlleva a cometer errores: se olviden palabras, frases o el mismo discurso ya preparado; perdiendo, de ese modo, la fluidez al hablar, lo cual también afecta su confianza y disminuye su interés por aprender, evitando hablar el idioma. Por último, el factor lingüístico también es una de las barreras principales que impiden el uso adecuado del idioma, ya que la lengua

materna influye tanto en la elaboración del discurso en inglés como en la entonación y la pronunciación, debido a las diferencias fonéticas (Bobarin, 2021).

Frente a esta situación, existe la necesidad de aplicar estrategias innovadoras que atiendan las deficiencias observadas en la producción oral en inglés; asimismo, propicien un espacio de aprendizaje más dinámico y motivador que logre captar el interés del estudiante y fortalezca su desenvolvimiento de manera natural. En este marco, la gamificación surge como una alternativa eficaz, debido a que fortalece la motivación y disminuye la ansiedad en la adquisición de segundas lenguas (Azzouz, 2021). El empleo de sus elementos como las dinámicas de juego, recompensas y desafíos promueven un ambiente más interactivo y de confianza, fomenta la participación activa, permitiendo que los estudiantes puedan expresarse sin temor a equivocarse.

Esta estrategia tiene como base teórica la teoría de flujo, planteada por Csikszentmihalyi (1996); sostiene que, cuando una persona está en un estado flujo está en completa absorción y disfruta de la actividad que realiza, ya que esta resulta ser desafiante, pero realizable a la vez. Asimismo, la teoría de la autodeterminación de Deci y Ryan (1985), citados por Gonzales (2019), afirma que las personas, por naturaleza, ejercen la autonomía para la toma de decisiones, buscan ser competentes y necesitan relacionarse como ser reconocidas por los demás.

Diversos estudios nacionales e internacionales respaldan el empleo efectivo de la gamificación en la enseñanza del inglés. Investigadores como Palacios (2023), Pillaca (2022), Cacua (2021), Maghawry (2021), entre otros, afirman que la gamificación aplicada como estrategia interactiva influye de manera significativa en la enseñanza-aprendizaje del inglés, fortaleciendo la interacción, participación y expresión oral de manera dinámica e innovadora. Además, fortalece la actitud de los estudiantes, ya que se sienten motivados a aprender en un ambiente ameno.

A nivel nacional, Salas (2022), Pillaca (2022) y Sacapuca (2022) coinciden en que aplicar la gamificación a través de herramientas tecnológicas impactan de manera efectiva en el desempeño académico del inglés, posibilitando el fortalecimiento de la habilidad oral y la comprensión auditiva.

1.2 Formulación del problema

1.2.1 Problema general

¿Cómo son los efectos de la gamificación en la producción oral en inglés como segunda lengua en los estudiantes del segundo grado de Educación Secundaria del laboratorio pedagógico Planteles de Aplicación Guamán Poma de Ayala, Ayacucho, 2024?

1.2.2 Problemas específicos

¿Cómo son los efectos de la gamificación en la fluidez oral en inglés como segunda lengua en los estudiantes del segundo grado de Educación Secundaria del laboratorio pedagógico Planteles de Aplicación Guamán Poma de Ayala, Ayacucho, 2024?

¿Cómo son los efectos de la gamificación en la coherencia del discurso oral en inglés como segunda lengua en los estudiantes del segundo grado de Educación Secundaria del laboratorio pedagógico Planteles de Aplicación Guamán Poma de Ayala, Ayacucho, 2024?

¿Cómo son los efectos de la gamificación en la precisión gramatical durante la producción oral en inglés como segunda lengua en los estudiantes del segundo grado de Educación Secundaria del laboratorio pedagógico Planteles de Aplicación Guamán Poma de Ayala, Ayacucho, 2024?

¿Cómo son los efectos de la gamificación en el manejo del recurso de vocabulario empleado en la producción oral en inglés como segunda lengua en los estudiantes del segundo grado de Educación Secundaria del laboratorio pedagógico Planteles de Aplicación Guamán Poma de Ayala, Ayacucho, 2024?

¿Cómo son los efectos de la gamificación en la pronunciación durante la producción oral en inglés como segunda lengua en los estudiantes del segundo grado de Educación Secundaria del laboratorio pedagógico Planteles de Aplicación Guamán Poma de Ayala, Ayacucho, 2024?

1.3 Formulación de objetivos

1.3.1 Objetivo general

Determinar los efectos de la gamificación en la producción oral del inglés como segunda lengua en los estudiantes del segundo grado de Educación Secundaria del laboratorio pedagógico Planteles de Aplicación Guamán Poma de Ayala”, Ayacucho, 2024.

1.3.2 Objetivos específicos

Determinar los efectos de la gamificación en la fluidez oral del inglés como segunda lengua en los estudiantes del segundo grado de Educación Secundaria del laboratorio pedagógico Planteles de Aplicación Guamán Poma de Ayala, Ayacucho, 2024.

Determinar los efectos de la gamificación en la coherencia del discurso oral del inglés como segunda lengua en los estudiantes del segundo grado de Educación Secundaria del laboratorio pedagógico Planteles de Aplicación Guamán Poma de Ayala, Ayacucho, 2024.

Determinar los efectos de la gamificación en la precisión gramatical durante la producción oral del inglés como segunda lengua en los estudiantes del segundo grado de Educación Secundaria del laboratorio pedagógico Planteles de Aplicación Guamán Poma de Ayala, Ayacucho, 2024.

Determinar los efectos de la gamificación en el manejo del recurso de vocabulario empleado en la producción oral del inglés como segunda lengua en los estudiantes del segundo grado de Educación Secundaria del laboratorio pedagógico Planteles de Aplicación Guamán Poma de Ayala, Ayacucho, 2024.

Determinar los efectos de la gamificación en la pronunciación durante la producción oral del inglés como segunda lengua en los estudiantes del segundo grado de Educación Secundaria del laboratorio pedagógico Planteles de Aplicación Guamán Poma de Ayala, Ayacucho, 2024.

1.4 Justificación

1.4.1 Conveniencia

La investigación sobre los efectos de la gamificación en la producción oral del inglés es conveniente ya que aborda la necesidad de mejorar la competencia oral en inglés en un contexto donde los estudiantes tienen un nivel básico y enfrentan dificultades en la expresión oral. Además, al explorar una metodología innovadora y atractiva como la gamificación, esta investigación contribuye a encontrar métodos de enseñanza efectivos y motivadores que sirvan para incrementar la entrega y el involucramiento activo de los estudiantes en su aprendizaje del inglés.

1.4.2 Relevancia social

A nivel social, la gamificación coopera a una educación más inclusiva y de calidad en la región Ayacucho, donde el estudiantado presenta limitaciones en la oralidad en inglés por falta de confianza o práctica. Además, esta estrategia, aparte de presentar mejoras en el aprendizaje oral del idioma, fortalece la participación en el aula y otras habilidades sociales, así como la capacidad de escucha activa y el trabajo en equipo, que ayudarán a los estudiantes a desenvolverse mejor en distintos escenarios, laborales, sociales y culturales, a nivel local e internacional.

Los resultados de este trabajo reflejan que la gamificación es una estrategia favorable para el uso didáctico de los profesores de inglés, como también puede ser considerada su implementación en instituciones educativas y entidades como el Ministerio de Educación

(MINEDU), ya que ofrecen evidencia sobre estrategias pedagógicas efectivas que podrían aplicarse a nivel institucional para fomentar el aprendizaje de idiomas.

1.4.3 Implicaciones prácticas

Esta investigación proporciona estrategias gamificadas aplicables en el aula que mejoran la producción oral en inglés. Además, esta estrategia también puede influir positivamente en la confianza y la motivación de los discentes hacia el aprendizaje del idioma, abordando un problema más amplio relacionado con la motivación y la participación activa en el aula. Asimismo, la gamificación proporciona a los docentes de inglés medios estratégicos que atienden las necesidades emocionales de los estudiantes que influyen en su aprendizaje y dan lugar a un proceso de enseñanza más efectivo.

Los resultados del estudio sirven como guía metodológica en la planificación de actividades didácticas que fomentan la confianza, participación en clase y desempeño oral de los estudiantes, lo que demuestra ser un aporte directo en la práctica pedagógica.

1.4.4 Valor teórico

Este estudio se basa en la teoría de la autodeterminación, de Deci y Ryan (1985), y en la teoría de flujo, de Csikszentmihalyi (1996), que explican cómo la motivación intrínseca, representado por la autonomía, el reconocimiento social y el deseo de superación, y el estado de concentración plena, que se logra con el equilibrio de las habilidades y los desafíos, inciden de manera positiva en el aprendizaje. Estos conceptos teóricos se validan mediante evidencias empíricas que comprueban su efectividad en el contexto escolar ayacuchano, donde poco se ha explorado la relación de la gamificación con la producción oral en inglés como segunda lengua. De esta manera, se permite comprender mejor la relación entre la gamificación, basado en el uso de los elementos del juego que propician un ambiente armónico, retroalimentación y participación activa, y el aprendizaje de habilidades comunicativas de un idioma que requiere de dichos beneficios.

1.4.5 Utilidad metodológica

La investigación emplea el diseño cuasiexperimental de grupo de control no equivalente, con pretest-posttest, aplicando como instrumento la rúbrica, diseñada para evaluar la producción oral en inglés y sus cinco dimensiones como fluidez, coherencia, precisión gramatical, recurso de vocabulario y pronunciación; lo que permite comprobar la efectividad de la gamificación en la producción oral mediante evidencias claras y específicas. Este diseño metodológico resulta útil en investigaciones aplicadas a la educación, sobre todo cuando se pretenden aplicar nuevas estrategias pedagógicas en contextos educativos donde no es posible realizar una asignación aleatoria a los grupos que, por lo general, ya están constituidos. Además, los recursos gamificados presentados en PowerPoint, diseñados específicamente para esta intervención, ofrecen un modelo adaptable a otros contextos educativos donde el acceso a tecnologías avanzadas es limitado. En tal sentido, la investigación presenta una metodología que puede implementarse repetidas veces en futuros trabajos de campo.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

2.1 Antecedentes

2.2.1 Antecedentes internacionales

Erazo y Suárez (2023), en su tesis de licenciatura sistematizada en la Universidad de Técnica de Ambato, Ecuador, desarrollan como variable independiente la gamificación mediante actividades tecnológicas y no tecnológicas durante diez intervenciones para poder trabajar la variable dependiente, producción oral. Tuvieron como objetivo determinar los efectos de la gamificación en el desarrollo de la habilidad oral del inglés. Para lo cual realizaron una investigación cuantitativa de tipo aplicada, nivel experimental y diseño cuasiexperimental, donde la evaluación del pretest y post postest se realizó a través del examen *The Cambridge Assessment English*, en el que evaluaron la gramática y vocabulario, manejo del discurso, pronunciación y comunicación interactiva; la población fue limitada y estuvo conformada por 34 estudiantes (25 mujeres y 9 varones) del primer semestre de la asignatura Inglés Conversacional, como parte del programa Pedagogía de los Idiomas Nacionales y Extranjeros. El resultado de la investigación demuestra que el promedio a nivel de pretest fue 6,42 puntos y el postest 7,25 puntos. Por lo que se concluye en que los estudiantes incrementaron el desarrollo de la habilidad oral después de la implementación de la gamificación.

Palacios (2023), en su tesis de grado desarrollada en la Universidad Técnica de Ambato, Ecuador, aborda el uso de la gamificación como una estrategia pedagógica para fortalecer la

habilidad oral en inglés, considerando la gramática, vocabulario, pronunciación y fluidez como categorías de evaluación, en un grupo muestral conformada por 30 estudiantes de Inglés Básico 1 del Instituto Superior Carlos Cisneros en Riobamba. El objetivo estuvo enmarcado en determinar la efectividad de la gamificación en la expresión oral. La investigación se trabajó bajo el enfoque cuantitativo, tipo aplicada y diseño correlacional cuasiexperimental, en el que utilizó una prueba estandarizada (flyers) del Cambridge International Examination para evaluar la producción oral. Producto del estudio, se conoce que los resultados del pretest fueron diferentes en ambos grupos; puesto que, en el grupo control, la media fue 3,3 y, en el grupo experimental, resultó 2,1; en cuanto al postest, el grupo de control obtuvo 4,9 y el grupo experimental alcanzó 6,7. Esto indica que la gamificación como estrategia de enseñanza mejora la habilidad oral, ya que logra que el aprendizaje del inglés sea más atractivo, motivador y satisfactorio para los educandos.

Cacua (2021), en una tesis de maestría desarrollada en la Universidad de Santander Udes, Colombia, explica la aplicación de la gamificación como estrategia con el objetivo de fortalecer el proceso de aprendizaje del inglés y de las habilidades de hablar, escuchar, leer y escribir de los estudiantes de sexto grado de una institución rural denominada Escuela Normal Superior *Sady Tobón Calle*. El enfoque de investigación fue mixto, tipo acción participativa, de nivel experimental, en el que aplicaron pruebas de inicio y final; consideró una población total de 31 estudiantes en el que el 68 % eran mujeres y trabajó con una muestra de 15 estudiantes (12 niñas y 3 niños, con un promedio de 10 a 12 años). En el resultado de la prueba inicial, antes de aplicar la gamificación a través de las TIC, los estudiantes tuvieron un promedio de respuestas incorrectas de 11,5 %; en la prueba final, lograron reducirlas a un 3,7 %. Por tanto, la implementación de la gamificación influyó en la mejora del rendimiento académico de las cuatro habilidades del inglés; asimismo, promovió la participación activa durante las clases y el dinamismo en la adquisición de conocimientos.

Maghawry (2021), en una revista para la Universidad Mansoura, Egipto, da a conocer la investigación de la influencia de un programa de gamificación en la oralidad del inglés como lengua extranjera en los estudiantes del primer ciclo de Secundaria; además, describe la motivación que poseen para aprender estas habilidades antes y después de la aplicación. El propósito de la investigación fue determinar la efectividad del uso de la gamificación en el desarrollo de las habilidades orales (comprendido en la fluidez, vocabulario, pronunciación, gramática y comprensibilidad) y lingüísticas del inglés como lengua extranjera. El estudio fue realizado bajo el enfoque cuantitativo, con diseño cuasiexperimental; la población limitada estuvo compuesta por 50 estudiantes, entre 16 y 17 años, pertenecientes a dos escuelas oficiales de idiomas en Salem Madian, quienes fueron divididos en dos grupos de 25 estudiantes, uno de control y otro experimental. Aplicada las rúbricas para evaluar el habla en inglés como lengua extranjera (EFL), en los resultados, se verifica que la media en la posprueba de la competencia oral, el grupo de control obtuvo 60,0; por su parte, el grupo experimental logró 66,0; de manera particular, la media en el pretest del grupo experimental fue 41,20 y en el posttest consiguió 66,08. En consecuencia, los participantes del grupo de gamificación lograron una mejora significativa en sus habilidades orales del inglés.

2.2.2 Antecedentes nacionales

Pillaca (2022), en su tesis de grado presentada a la Universidad de San Pedro, Huaraz, estudia la implementación de un programa denominado *English Gamificación* para determinar si mejora significativamente el aprendizaje del inglés de los estudiantes del sexto ciclo del nivel básico del Centro de idiomas de la Universidad Nacional Santiago Antúnez de Mayolo. Realiza una investigación de enfoque cuantitativo, nivel experimental y diseño preexperimental, con una población limitada de 22 estudiantes del sexto ciclo. Arriba a los siguientes resultados: a nivel pretest, el 59 % de los alumnos se sitúa en el nivel *Inicio del inglés*, el 36 % se encuentra en *Proceso de aprendizaje* y solo el 5 % está en el nivel *Logro previsto*; en cuanto al posttest,

el 59 % logró ubicarse en el nivel *Logro esperado*, el 23 % alcanzó el nivel de *Logro previsto* y el 18 % se ubicó en *Proceso*. En cuanto a la habilidad *Speaking*, los resultados del pretest evidenciaron una mediana de 13.5 y en el postest, 21.5, logrando una diferencia de 8 medianas, asimismo, la prueba de rangos de Wilcoxon arrojó un nivel de significancia de $p = 0.000$. Se concluye en que la aplicación del programa *English Gamificación* mejoró en gran medida el aprendizaje del idioma inglés en las capacidades de hablar, escuchar, leer y escribir.

Salas (2022), en una tesis de maestría para la Universidad César Vallejo, Lima, ejecutada en un instituto de idiomas de una universidad de la región Cusco, desarrolló estrategias gamificadas para optimizar la oralidad de la lengua inglesa. Se centró en determinar si la habilidad oral de los estudiantes universitarios del nivel preintermedio puede mejorar mediante el empleo de estrategias de gamificación. La orientación metodológica fue cuantitativa, de nivel explicativo y diseño cuasiexperimental, con una muestra de 63 estudiantes, divididos en dos grupos, 31 estudiantes en el grupo de control y 32 en el grupo experimental, utilizando como instrumentos el cuestionario y la evaluación Student Oral Dynamic Assessment. Las evidencias en el postest determinaron que el 71,88 % de los estudiantes estuvo *Muy de acuerdo* con la afirmación de que la gamificación mejora la habilidad oral en inglés y en el pretest el 46.9 % de los estudiantes están *Muy de acuerdo* con la misma afirmación, por lo que la calificación mediana aumentó de 3.39 a 4 en el pretest y de 3.72 a 5 en el postest. Asimismo, la prueba de Wilcoxon aplicada al grupo experimental arrojó un valor de $p = 0.032$, respecto a la habilidad oral general y en cuanto a las dimensiones específicas fueron: gramática y vocabulario ($p = 0.011$), pronunciación ($p = 0.028$), fluidez ($p = 0.000$) y comunicación interactiva ($p = 0.008$). Las conclusiones se basan en que el uso de las dinámicas, mecánicas y componentes del juego en las clases gamificadas mejoraron significativamente el aprendizaje de estructuras gramaticales y vocabulario, pronunciación, fluidez, y comunicación interactiva.

Sacapuca (2022) desarrolló una tesis de maestría presentada y ejecutada en la Universidad Nacional San Agustín de Arequipa, Arequipa. Aborda la gamificación en E-learning para determinar su influencia en el rendimiento académico del idioma inglés de los estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación. Trabaja una investigación de enfoque cuantitativo, nivel experimental y diseño preexperimental, con una población conformada por 220 estudiantes del tercer año, 2021, de las diferentes especialidades (Lenguaje, Literatura, Filosofía y Psicología) de la facultad de Ciencias de la Educación, siendo la muestra 33 estudiantes, entre varones y mujeres. Los resultados, en cuanto a los indicadores que el investigador ha considerado dentro de la competencia oral, fueron: a nivel de pretest, en interacción y expresión oral, el 51.52 % de los estudiantes se encuentra en el nivel *Bajo*; en comprensión auditiva, el 36.36 % obtuvo el nivel *Bajo* y el 39.39 % estuvo en el nivel *Regular*; a nivel de posttest, en interacción y expresión oral, el 51.52 % de los estudiantes logró un nivel *Alto*; en comprensión auditiva, el 66.67 % de estudiantes alcanzó el nivel *Alto*; además, el 24.24 % ocupó el nivel *Muy alto*. Por tanto, se evidencia que la gamificación en E-learning mejora significativamente las capacidades de expresión oral, interacción oral y comprensión auditiva; asimismo, las demás competencias del rendimiento académico.

2.2.3 Antecedentes regionales

En el transcurso de la revisión bibliográfica y documental, no se encontró antecedentes regionales específicos que aborden la temática de la presente investigación.

2.2 Bases teóricas

2.2.1 Fundamentación teórica de la gamificación

2.2.1.1 Teoría de flujo

Esta teoría fue planteada por Csikszentmihaly (1996), quien sostiene que el estado de flujo es una condición de completa absorción; la persona es aún más feliz, porque la actividad

realizada es desafiante como divertida. Plantea que el flujo toma lugar entre el desgano y la frustración.

Asimismo, Csikszentmihaly planteó nueve elementos principales que describen una experiencia placentera (estado de flujo): los objetivos son claros, la retroalimentación es inmediata, existe un equilibrio entre los desafíos y las habilidades, fusión de acción y conciencia, concentración absoluta, despreocupación de los fallos, desaparición de la consciencia de uno mismo, se pierde el sentido del tiempo, y la actividad se vuelve autotélica.

En orden a estos elementos, diversos investigadores argumentan la teoría de flujo. Teixes (2014) menciona que la persona, en su estado flujo, está totalmente concentrada desarrollando una determinada tarea. Las emociones y el desempeño de la actividad están estrechamente vinculados, sumergidos en un sentimiento de gozo y completa satisfacción.

De acuerdo a Rodríguez y Santiago (2015), en este estado, la mente fluye y el ser logra desconectarse de su entorno mientras realiza la labor; una manera de percibirlo es cuando se pierde la noción del tiempo.

De igual modo, Gaviria (2021) reitera que el flujo es un estado de inmersión que no se preocupa por los factores temporales, donde la actividad resulta ser familiar, capaz de realizarse y entretenida; por tanto, el usuario disfruta de dicha tarea.

Según Borrás (2022), el flujo toma lugar entre el aburrimiento y la ansiedad. En lo cual manifiesta que llegar al estado de flujo exige el planteamiento de un desafío ni muy fácil que pueda aburrir, ni demasiado complicado que pueda frustrar, ya que se podría caer en la desmotivación.

2.2.1.2 Teoría de la autodeterminación

Esta teoría fue propuesta por Deci y Ryan (1985), citados por Van Lange *et al.* (2012); quienes plantean que la autodeterminación deriva de la motivación humana y la personalidad en contextos sociales. En la cual, supone que el individuo ha evolucionado a fin de llegar a ser

activo por naturaleza, estar motivado intrínsecamente y direccionarse hacia el desarrollo e integración. Estas cualidades son innatas, progresan con el tiempo, se alimentan de factores biológicos y psicológicos, y desempeñan un rol fundamental en el aprendizaje. Si estos factores son negativos o están ausentes, afectarán la evolución de los mismos, reflejando comportamientos no óptimos.

En esta línea, se puede mencionar que la teoría de la autodeterminación parte del cognitivismo, donde Deci y Ryan (1985), citados por Borrás (2015), fundamentan que los seres humanos pueden estar motivados sin necesidad de recompensas, ya que son proactivos y tienen la voluntad interna de crecer. A este sentimiento, el autor lo denomina motivación intrínseca, garantizando que es la mejor para realizar las cosas.

De la misma forma, Gaviria (2021) afirma que la teoría de la autodeterminación está centrada en la falta de motivación de los individuos para realizar la tarea. En una actividad gamificada que incluye caracteres sociales como la competencia o la cooperación, la autodeterminación promueve la motivación orientada al logro en los participantes. Este ambiente incrementa el impulso motivacional en calidad, que puede influir significativamente en el cambio didáctico y el resultado final de la actividad.

2.2.2 La gamificación y sus elementos clave

2.2.2.1 Diferencias entre juego y gamificación

La gamificación es el uso de elementos principales de los juegos bajo un sistema destinado esencialmente a cambiar conductas (Teixes, 2014). Esta afirmación quiere decir que gamificar en el aula es valerse de un sistema de puntuación, recompensas y objetivos para realizar las actividades de manera significativa, teniendo en cuenta que la gamificación no se emplea como estrategia de recreación o diversión. En cambio, el juego sí se realiza con ese fin, ya que involucra el gozo y disfrute por mera recreación (Taboada, 2020).

Por otra parte, Huizinga (s. f.), citado por Teixes (2014) y Borrás (2015), coinciden en que el juego es libre, debido a que yace en un círculo que no tiene que ver nada con la realidad en todos sus aspectos; así como en su propio concepto, localización y duración, donde el jugador solo busca disfrutar y divertirse al realizar la acción. Por tanto, se puede intuir que carece de objetivos reales.

Si buscamos la definición en la Real Academia Española (2023), el juego es referido como: “ejercicio recreativo o de competición sometido a reglas, y en el cual se gana o se pierde”. Entonces, al mencionar que el juego es libre, se refiere a que no está condicionado por factores externos o exista algo que obligue a la persona a jugar, más que hacerlo para recrearse.

Gaviria (2021) manifiesta que la gamificación se aplica con el fin de inmergir a los participantes en actividades que, en lo común, no participarían por voluntad propia. En otras palabras, la meta de gamificar es fomentar el aprendizaje mientras se trabaja en la motivación del estudiante, mientras que la inclusión de juegos en el aula se realiza con el fin de crear un ambiente armónico, como lo hace la ludificación.

Teniendo una idea general del concepto y el fin de la gamificación, es necesario comprender a detalle qué elementos lo conforman, cómo funcionan internamente y cuáles son sus efectos en los participantes.

2.2.2.2 Dinámicas

Según Werbach y Hunter (2015), las dinámicas son los sucesos que provocan motivación en el participante. Está implícita en la actividad gamificada, brindando ideas de las direcciones que se seguirán y las condiciones en que se desarrollarán para que sea efectiva. El autor considera como dinámicas las limitaciones, que hace que el juego sea más personalizado y estructurado; las emociones, así como la curiosidad, competitividad, frustración, felicidad o autoexpresión, que conduce a la motivación extrínseca; la narrativa, que es la manera de llevar a cabo el juego, con coherencia y lógica; la progresión, es lo que brinda a los usuarios la noción

de llegar a una parte; y las relaciones, que son las que permite interactuar de diversas formas con los demás equipos.

Las dinámicas son patrones, pautas y sistemas abstractos que están presentes en el juego sin formar parte del mismo. Sirve para orientar en qué momento establecer o designar las mecánicas, manteniendo así el interés de los jugadores; de lo contrario, asignar mecánicas en ausencia de las dinámicas haría que los participantes se sientan parte de actividades rutinarias, no atractivas (Teixes, 2014).

Según esta referencia, Teixes (2014) y Borrás (2022) manifiestan que, para verificar cómo funcionarán las dinámicas, se debe tener en consideración las recompensas, el estatus, los logros, la autoexpresión, la competición, el altruismo, la retroalimentación, la progresión y la diversión, los cuales más adelante se describen como parte de los componentes.

En conclusión, se resume que la efectividad de las dinámicas requiere un uso variado de actividades dentro del contenido gamificado, que deben trabajar de manera cohesionada para construir una secuencia lógica en la realización y avance del juego; a su vez, tiene como fin atraer e incitar la participación activa y la interactividad de los estudiantes participantes.

2.2.2.3 Mecánicas

De acuerdo a Werbach y Hunter (2015), las mecánicas son los verbos del juego, incluyen procesos elementales para conducir la acción a los objetivos y poder enganchar a los participantes. Se consideran mecánicas a los retos, el cual requiere de bastante tiempo durante su desarrollo, creatividad y uso de habilidades, oportunidades, competencia, cooperación, retroalimentación, adquisición de recursos, recompensas, transacciones, turnos, y estado de ganar.

Asimismo, Rodríguez y Santiago (2015) estiman que las mecánicas son las bases generales de los componentes y permiten dar más sentido a la estructura del juego. Igualmente,

Ordás (2018) y Borrás (2022) sostienen que las mecánicas son las reglas que explican con qué se va a interactuar en el juego y qué se puede hacer para llegar al objetivo.

Por tanto, dentro de las mecánicas, se seleccionan los componentes para provocar ciertos comportamientos que se buscan en los jugadores y se explica cómo funciona cada uno de ellos en el proceso de la actividad gamificada.

Por su parte, Gaviria (2021) menciona que las mecánicas se valen del uso de los componentes con la finalidad de estimular respuestas emocionales; ya que, de forma individual, no resultaría suficiente para transformar un ambiente educativo en una experiencia motivadora y lúdica. Las mecánicas parten de las necesidades intrínsecas del estudiante y se sitúan en la gratificación, logrando comprometerlos a metas significativas de aprendizaje.

2.2.2.4 Componentes

Entre los componentes más reconocidos como elementales, Werbach y Hunter (2015), como Rodríguez y Santiago (2015), consideran los tres siguientes: los puntos, lo que permite hacer un seguimiento de la progresividad del juego y asimismo los estudiantes se sientan recompensados por lo que hacen; las insignias o medallas están basadas en la idea de que los esfuerzos demuestran logros; por último, la tabla de clasificación, donde cada participante puede ver su avance en relación de lo demás.

Pero, para comprender específicamente de qué se trata, Werbach y Hunter (2015) refieren a los componentes como un sustantivo de juego. Aclaran que son manifestaciones específicas de las mecánicas que, a su vez, derivan de las dinámicas. También, describen de manera más completa los componentes, considerando la presencia de los logros, avatares, insignias, peleas de jefes, colecciones, combates, desbloques de contenidos, regalos entre equipos, tablas de clasificaciones, niveles, puntos, búsquedas, gráficos sociales, equipos y los bienes virtuales para una gamificación más motivadora y entretenida. En este aspecto, Gaviria

(2021) señala que los componentes son cada elemento que inicia en la implementación de la actividad gamificada y se concreta en la motivación que los estudiantes dan como respuesta.

Esto quiere decir que los componentes son todos los elementos visuales y concretos dentro del juego, teniendo en cuenta que los jugadores también lo conforman asumiendo una determinada personalización, que se van esperando e implementando con el avance de la actividad, así como las tareas que deben completar y superar los participantes, y la asignación de recompensas por sus logros.

2.2.3 La producción oral en inglés como segunda lengua

Vidal y Macías (2022) refieren que la producción oral como segunda lengua extranjera es la destreza verbal de la lengua meta que requiere el dominio de micro habilidades para poder mantener una comunicación efectiva con otro hablante.

De acuerdo a Forero y García (2019), la producción oral en el idioma inglés es una de las habilidades más difícil de desarrollar, ya que requiere el uso de expresiones gestuales, expresar las ideas con fluidez, responder con inmediatez, tomando en cuenta el contexto sociocultural de lengua, y el intercambio de significados con el interlocutor. Dentro del acto de habla, se demuestra el dominio de gramática, vocabulario y pronunciación para poder expresar las ideas de manera clara y el proceso de comunicación sea dinámico y constante.

Díaz y Painter (2016) mencionan que la habilidad de hablar requiere el conocimiento de sistemas operativos como fonología, léxico-gramática, también los distintos géneros y convenciones de la lengua meta. Por lo que, basado en diversos autores y estudios, menciona que el desarrollo de la fonología es importante en el sentido de no impedir la comprensibilidad del mensaje más que imitar o intentar sonar como un nativo. Asimismo, el dominio de la gramática se busca con el fin de generar una conciencia del lenguaje hablado, permitiendo una comunicación más sencilla y comprensible, libre de falsos comienzos, repeticiones, frases incompletas o mezclas sintácticas. Por último, precisa el dominio del léxico, conformado por

sustantivos, adjetivos, adverbios y verbos de alta frecuencia, marcadores discursivos y expresiones deícticas, como un componente principal, ya que ocupa el 60 % de todo el inglés hablado y permiten la cohesión y fluidez en la expresión.

Asimismo, Figueroa y Intriago (2022) realizan una descripción detallada de cada uno de los elementos que forman parte en la producción oral del inglés, siendo estos fluidez y precisión, que consiste en transmitir el mensaje con naturalidad y de manera exacta; coherencia, en el cual las ideas se construyen con concordancia y se expresan con pertinencia; cohesión, implica el correcto constructo de la semántica de la oración expresada; pronunciación, concierne a la correcta articulación de fonemas, capaz de ser comprendido por los oyentes; vocabulario, definido como un conjunto de palabras que permiten expresar de manera más rápida las intenciones del emisor y que su empleo varía según el contexto; y el uso de estrategias de aprendizaje, que funcionan como guías del estudiante para mejorar estas microhabilidades o que el profesor puede emplear para un mejor desenvolvimiento oral óptimo de sus estudiantes en el idioma inglés.

2.2.4 Gamificación en el contexto educativo

2.2.4.1 Objetivos de la gamificación en la enseñanza-aprendizaje

En este aspecto, autores como García *et al.* (2020), Gaviria (2021), Suyunov 2023, Santos (2023) y Caraballo (2023) coinciden en que la gamificación en el aula tiene como principal objetivo motivar de manera intrínseca, fortalecer el interés y lograr la significación en el aprendizaje. Por ende, esta estrategia se centra en resolver problemas de comportamiento que limitan al estudiante desenvolverse exitosamente en clase, así como la falta de concentración y la desmotivación, proveyendo un clima favorable para aprender.

El objetivo principal de la gamificación no es entretener, ni simular una situación de la vida real, ni tampoco funciona como juego; por el contrario, pretende cambiar comportamientos, medir resultados y motivar, promover el aprendizaje sin que exista miedo al

fracaso, dentro de un contexto que da lugar un lado lúdico, didáctico y divertido (Rodríguez y Santiago, 2015 y Mora, 2021).

Por tanto, se puede inferir que existe una gran diferencia entre el miedo a equivocarse dando una respuesta en clase que el miedo a perder en un juego. Entonces, el objetivo de la gamificación consiste en pasar de resolver ejercicios complejos a asumir retos y desafíos, a manera de juego, sin que el estudiante se percate que se esfuerza por aprender, sino en conseguir las recompensas.

También, Moll (2014), citado por Mayoral *et al.* (2020), precisa que la finalidad de la gamificación es establecer lazos de fidelidad entre el estudiante y los contenidos; en otras palabras, comprometerlos a las tareas. Además, debe funcionar como herramienta contra el aburrimiento y optimizar el aprendizaje a través de recompensas que los estudiantes no tienen previsto recibir. Menciona Borrás (2022) que, al gamificar, se debe buscar introducir y mantener al individuo dentro del círculo mágico, logrando que él tenga la sensación de jugar, pero sin olvidarse que se realiza con un fin, desarrollar los contenidos de aprendizaje.

En consecuencia, el diseño de un sistema gamificado debe buscar la experiencia de fluir; considerando que, para lograrlo, se requiere practicar y perder a modo de aprender y mejorar (Ordás, 2018). Por tanto, se deduce que, para lograr esta sensación de flujo, el profesor gamificador debe convertir el aula en un ambiente atractivo y proveer la retroalimentación necesaria para garantizar el desarrollo del contenido de manera paulatina y progresiva.

2.2.4.2 Ventajas y desventajas de la gamificación en el aula

Iniciando con las ventajas, Teixes (2014) sostiene que la utilización de sistemas gamificados vinculados a objetivos concretos permite la consecución y el éxito de estas acciones. Además, logra la fidelidad, la permanencia y constancia de los usuarios en dicha actividad.

Asimismo, el empleo de la gamificación apertura a ser conscientes sobre los mecanismos de motivación, posibilitando su uso en diversos aspectos de una vida, llena de voluntad y metas. También, aumenta la fortaleza moral al ganar victorias y adquirir nuevos aprendizajes, permitiendo encontrar las tareas cada vez más fáciles y querer asumir nuevas dificultades. Dentro del aula, funciona como motor de cambio de comportamientos (Rodríguez y Santiago, 2015).

De igual forma, Taboada (2020) afirma que gamificar en el aula estimula y motiva a una participación amena y constante, fomentando la comunicación entre pares, ambientes de confianza y compañerismo. Ayuda a simplificar las actividades complejas, pudiendo transformarlas, si son aburridas, en divertidas e interesantes. A su vez, permite retroalimentar de manera efectiva mediante recompensas, promoviendo la perseverancia y el triunfo.

También, Borrás (2022) suscribe que gamificar motiva a prender, logra que el aprendizaje sea significativo, ya que logra mayor retención en la memoria por ser atractivo y formar parte de una retroalimentación constante; fortalece el compromiso al aprendizaje y la vinculación del estudiante con la tarea; convirtiéndose, de ese modo, en aprendices autónomos; por último, genera competitividad, conectividad y cooperación entre los participantes.

En cuanto a las desventajas, Rodríguez y Santiago (2015) consideran que la creación de un proyecto de gamificación necesita de conocimientos especializados en psicología y diseño de juegos. Asimismo, el manejo de la tecnología es fundamental.

Por otra parte, Gaviria (2021) refiere que la inclusión de temáticas sensibles puede resultar discutible en el ámbito educativo; una gamificación descontrolada, sin ser planificada o anticipada antes, así como la lógica de las recompensas, puede resultar confuso para los estudiantes y el mismo profesor; los estudiantes pueden rechazar el juego al sentir que algunas de las mecánicas del juego lo infantilizan; conducta riesgosa de los participantes así como sus respuestas o soluciones no esperadas por el docente gamificador; puede ser adictivo, hasta

llegar al punto que los estudiantes muestran predilección por la asignatura gamificada y descuiden los demás o pueden llegar a tal punto de rechazar actividades no gamificadas, considerando que hay estudiantes que participan con el fin de ganar recompensas o vencer, y no aprender, producto de empleo de mecánicas básicas o una gamificación superficial.

En esta línea, Borrás (2015) menciona el problema que se puede suscitar con las recompensas extrínsecas; ya que, si no se realiza de manera correcta, pueden desmotivar, así como convertirse en esperadas, al acostumbrar a los estudiantes en proveerse siempre que realicen las actividades.

2.2.4.3 Pasos para el diseño de una propuesta gamificada

En vista de que la naturaleza de este estudio es teórico-práctica, hay necesidad de describir, con fundamentos sólidos, los pasos que se deben seguir para incorporar la gamificación en el aula. De esta manera, con una planificación acertada, se pretende garantizar el éxito de la estrategia.

Si se tiene la intención de gamificar en el aula, Borrás (2022) plantea que, primero, se deben plantear los objetivos pedagógicos, considerando la competencia que se busca desarrollar, los contenidos temáticos y evaluar los comportamientos que se buscan lograr en el estudiantado: predisposición, interacción y participación (Dixit *et al.*, 2018); lo cual permite al docente estar consciente del enfoque educativo de la propuesta.

En segundo lugar, es necesario realizar un análisis de los estudiantes, lo que permite reconocer sus intereses, tipo de jugadores y necesidades de aprendizaje en los que se deba trabajar. Al respecto, Ardila (2018) menciona que tener en cuenta las características del usuario y el contexto aumentan la probabilidad de éxito de la actividad.

Tercero, se debe plasmar el diseño estético y narrativo del sistema gamificado, teniendo presente la coherencia gráfica, su adaptación al espacio y la atractividad de la historia, lo que debe envolver los intereses del estudiante (Ardila, 2018; Borrás, 2022). En este aspecto, Gaviria

(2021) señala que se puede incluir el aporte de los estudiantes en la creación de los elementos, lo que favorece el sentido de pertenencia con la narrativa y las mecánicas.

El cuarto paso se refiere a la incorporación de los elementos de juego: dinámicas, mecánicas y componentes, como los desafíos, tiempo límite, recompensas, avatares, roles cooperativos, reglas y niveles de dificultad; donde es necesario crear una progresión gradual, que parta de lo simple a lo complejo, manteniendo el desafío y la habilidad del estudiantado (Borras, 2022).

En quinto lugar, se deben considerar los recursos para aplicar la gamificación, conociendo que existen virtuales y físicos, los cuales se pueden combinar en su aplicación. También, es factible optar por el empleo de las creaciones propias.

Sexto, para verificar la eficacia de su aplicación, se puede acudir a encuestas o evaluaciones para medir las competencias trabajadas. También, culminada la experiencia, es necesario realizar ajustes al material, con la finalidad de mejorarlo.

2.2.5 Gamificación y producción en inglés como segunda lengua

La aplicación de los elementos de juegos en el aprendizaje de una lengua extranjera resulta ser efectiva, ya que funciona como una fuente de motivación y retroalimentación. La gamificación logra involucrar a los estudiantes a través de todos sus sentidos en la tarea, demostrando una actitud más positiva, participativa y responsable (Chaves, 2019; Sánchez 2020). Por su parte, como ya se ha visto en el apartado 2.2.3, la producción oral en inglés como segunda lengua es una competencia compleja de desarrollar, que requiere de práctica constante, el *feedback* necesario y un ambiente favorable para su desarrollo.

También, se toma en cuenta los factores pedagógicos y afectivos que se involucran en el problema del bajo nivel de inglés. Por ende, teniendo en cuenta los aspectos teóricos de ambas variables, se puede afirmar que el vínculo que predomina entre la gamificación y la variable producción oral en inglés radica en el efecto positivo que esta estrategia propicia; es

decir, la manera en cómo la gamificación logra reducir la ansiedad, fomentar el compromiso y atender la desmotivación cuando se trabaja la oralidad en inglés.

La gamificación da lugar a un ambiente de confianza e interacción, condiciones requeridas para que el estudiante logre expresarse sin temor en inglés. De la misma manera, las actividades gamificadas fomentan la participación activa y retroalimentan el aprendizaje con constancia, aspectos elementales para poner en práctica la oralidad en inglés y fortalecer el dominio del idioma.

2.3 Bases conceptuales

Gamificación. Estrategia didáctica que utiliza los elementos del juego en ambientes no lúdicos para cambiar comportamientos y motivar a los estudiantes a la consecución de objetivos específicos.

Dinámicas. Serie de actividades, interacciones y eventos que ocurren dentro del contenido gamificado, que brindan una noción de la ruta que se va a seguir, cómo se va a realizar y qué efectos deben causar en el participante.

Mecánicas. Reglas del juego que especifican con qué componentes se va trabajar y en qué momento se debe proveer, siendo útil para captar la atención del estudiante hasta lograr los objetivos propuestos.

Componentes. Elementos concretos y visuales que se implementan en la actividad gamificada para que haga posible el juego y cause efectos en los participantes.

Producción oral. Capacidad de expresarse e interactuar con los demás en distintas situaciones comunicativas.

Narrativa. Historia o contexto que da sentido lógico a las actividades.

Relaciones. Interacciones entre participantes.

Progresión. Cambios y expansiones graduales dentro del juego.

Desafíos. Tareas específicas que requieren esfuerzo para resolverlas.

Recompensas. Beneficios que se proveen a los jugadores o una acción o logro.

Retroalimentación. Información constante sobre el desempeño del jugador.

Componentes. Elementos concretos y visuales que se implementan en la actividad gamificada, para que haga posible el juego y cause efectos en los participantes.

Avatares. Representaciones visuales del personaje del jugador.

Tablas de clasificación. Pantallas visuales del progreso y logro de los jugadores.

Puntos. Representaciones numéricas sobre la progresión del juego.

Insignias. Reconocimientos visuales de los logros alcanzados.

Fluidez. Emisión natural de mensajes exactos y comprensibles.

Coherencia. Unidad del discurso que radica en la pertinencia y concordancia de ideas que permiten la comprensión oral entre hablantes.

Precisión gramatical. Aplicación adecuada de las reglas morfosintácticas como los tiempos verbales, la concordancia y el orden de las palabras, a fin de transmitir ideas claras y comprensibles.

Recurso de vocabulario. Dominio y empleo provechoso del léxico, constituido por sustantivos, adjetivos, adverbios y verbos de mayor frecuencia, necesarios para expresarse con cohesión y naturalmente.

Pronunciación. Modo de articulación de los sonidos del lenguaje, tanto en los fonemas como en los patrones de entonación, ritmo y acento.

CAPÍTULO III

METODOLOGÍA

3.1 Formulación de hipótesis

3.1.1 *Hipótesis general*

La gamificación tiene efectos positivos en la producción oral del inglés como segunda lengua en los estudiantes del segundo grado de Secundaria del laboratorio pedagógico Planteles de Aplicación Guamán Poma de Ayala, Ayacucho, 2024.

3.1.2 *Hipótesis específicas*

La gamificación tiene efectos positivos en la fluidez oral del inglés como segunda lengua en los estudiantes del segundo grado de Educación Secundaria del laboratorio pedagógico Planteles de Aplicación Guamán Poma de Ayala, Ayacucho, 2024.

La gamificación tiene efectos positivos en la coherencia del discurso oral en inglés como segunda lengua en los estudiantes del segundo grado de Educación Secundaria del laboratorio pedagógico Planteles de Aplicación Guamán Poma de Ayala, Ayacucho, 2024.

La gamificación tiene efectos positivos en la precisión gramatical durante la producción oral del inglés como segunda lengua en los estudiantes del segundo grado de Educación Secundaria del laboratorio pedagógico Planteles de Aplicación Guamán Poma de Ayala, Ayacucho, 2024.

La gamificación tiene efectos positivos en el recurso de vocabulario empleado en la producción oral del inglés como segunda lengua en los estudiantes del segundo grado de Educación Secundaria del laboratorio pedagógico Planteles de Aplicación Guamán Poma de Ayala, Ayacucho, 2024.

La gamificación tiene efectos positivos en la pronunciación durante la producción oral del inglés como segunda lengua en los estudiantes del segundo grado de Educación Secundaria del laboratorio pedagógico Planteles de Aplicación Guamán Poma de Ayala, Ayacucho, 2024.

3.2 Variables

3.2.1 Variable independiente

Gamificación

3.2.2 Variable dependiente

Producción oral en inglés como segunda lengua

3.3 Operacionalización de variables

| Variable | Definición conceptual | Definición operacional | Dimensiones | Indicadores | Escala de medición |
|---|---|---|---|---|--|
| Gamificación | Conforme a Ordás (2018), la gamificación es una estrategia apoyada en los diseños de los juegos y en la psicología de los jugadores, para aplicarla en diversos entornos cotidianos con la finalidad de motivar a las personas, mantener un determinado comportamiento que sirva para superar desafíos y conseguir objetivos puntuales como la productividad, la participación o la innovación. | Se empleó un plan de sesiones experimentales estructuradas de actividades didácticas, diseñadas para aplicar estrategias de gamificación. | Empleo de dinámicas | Inclusión de variedad de actividades | No aplica |
| | | | | Interactividad entre participantes | |
| | | | Inclusión de mecánicas | Claridad de las reglas de juego | |
| | | | | Efectividad del sistema de recompensas | |
| | | Manejo de componentes | Claridad del diseño visual | | |
| | | | Coherencia de la narrativa del juego | | |
| | | | Personalización de los elementos de juego | | |
| Producción oral en inglés como segunda lengua | Según Vidal y Macías (2022) y Figueroa e Intriago (2022), la producción oral en una segunda lengua se refiere a la habilidad de expresarse verbalmente, permitiendo al individuo mantener una comunicación fluida y efectiva con otros hablantes en esa lengua. Para lograrlo, es esencial transmitir el mensaje con naturalidad y precisión, evitar errores gramaticales, articular los sonidos de forma clara y comprensible, y utilizar un vocabulario variado que enriquezca la comunicación. | Se utilizó una rúbrica adaptada de Díaz y Painter (2016) para medir la producción oral en inglés, que incluye cinco dimensiones específicas. Cada dimensión se evalúa mediante un indicador concreto, para determinar el nivel de desempeño en la habilidad comunicativa. | Fluidez | Secuencialidad expresiva continua, sin pausas innecesarias ni bloqueos. | Escala ordinal <ul style="list-style-type: none"> • En inicio (0-10) • En proceso (11-13) • Logro esperado (14-17) • Logro destacado (18-20) |
| | | | Coherencia | Coordinación de ideas de manera lógica y comprensible. | |
| | | | Precisión gramatical | Uso correcto de las reglas gramaticales en la estructura de oraciones y tiempos verbales. | |
| | | | Recurso de vocabulario | Uso adecuado y variado del vocabulario para expresar ideas de manera precisa. | |
| | | | Pronunciación | Articulación clara de sonidos y palabras para asegurar comprensión. | |

3.4 Tipo y nivel de investigación

Este estudio investigativo fue de tipo aplicada, debido a que se buscó implementar una estrategia innovadora para resolver desafíos particulares que obstaculizan el aprendizaje de los estudiantes en la actualidad. De acuerdo a Arispe *et al.* (2020), este tipo de investigación está centrada en contribuir a la solución de una necesidad o problema real y específico, haciendo uso de conocimientos científicos y medios metodológicos, tecnológicos o establecimientos de protocolos. Además, se centra en problemas actuales, por lo que procura brindar soluciones a problemas que están presentes en una determinada realidad, por lo que se ve limitada a ese contexto.

Asimismo, Valderrama (2015) denomina a esta investigación como práctica o empírica, que emplea los descubrimientos y aportes teóricos producto de la investigación básica, para actuar y transformar situaciones de una realidad concreta. Es decir, aplica las teorías que ya existen para producir normas y procedimientos tecnológicos. En añadidura, menciona que los universitarios egresados deberían realizar este tipo de investigaciones para conocer la realidad problemática y actúen a través de propuestas fácticas de solución.

En cuanto al nivel, es explicativo o experimental, porque se pretende manipular intencionalmente una variable independiente y buscar un efecto en la variable dependiente. Al respecto, Bernal (2010) argumenta que este nivel es caracterizado porque el investigador se involucra mediante un conjunto de acciones previamente planificadas en el fenómeno de estudio, para luego conocer y evaluar los resultados de lo aplicado con el fin de probar su hipótesis.

3.5 Métodos

Para poder llevar a cabo el proyecto de investigación, se utilizó el método deductivo, ya que se parte de teorías e hipótesis generales sobre las variables de estudio que sirven para realizar las predicciones que se pueden comprobar mediante datos empíricos.

De acuerdo a Bernal (2010), este método es de aplicación universal y presenta una comprobada validez. Se trata de iniciar de un marco conceptual en relación con el problema de investigación identificado para poder generar una serie de explicaciones particulares que manifiesten los tipos de relaciones que existen entre variables, de manera lógica y deductiva.

Otro método relevante que se empleó en esta investigación es el método empírico; ya que, para poder obtener información de los sujetos involucrados en las variables de estudio, se acudió a la observación y la experiencia práctica. Esto permitió recolectar y analizar datos reales para poder validar o refutar las hipótesis previamente planteadas.

Hernández *et al.* (2021), citados en López y Ramos (2021), precisan que los métodos empíricos son empleados para registrar un conjunto de hechos y datos con el fin de diagnosticar la situación problemática de la investigación; también, para constatar o validar la propuesta que se busca ofrecer dentro de aquel. Asimismo, recalcan que este método, de manera independiente, no es suficiente para brindar un sustento completo a las relaciones esenciales de las variables de estudio, por lo que se complementa con los fundamentos teóricos.

3.6 Diseño de investigación

En esta investigación, se utilizó el diseño cuasiexperimental de grupo de control no equivalente, con Pretest-Posttest. Este tipo de diseño fue utilizado debido a la naturaleza del contexto educativo, en el que no fue posible aplicar la aleatoriedad entre los participantes a los grupos. En su lugar, se trabajó con dos secciones ya constituidas, donde una se asignó como grupo experimental (grupo de estudio), en el que se implementó la estrategia de gamificación; por otro lado, el grupo de control (grupo tradicional), que se estableció con el fin de analizar la diferencia en los resultados antes y después de que la estrategia fuera aplicada. En esta línea, Bernal (2010) argumenta que, en los diseños cuasiexperimentales, se establecen dos grupos de trabajo, donde uno de ellos forma parte del grupo experimental; es decir, son partícipes de un

programa de innovación que propone el investigador, y el otro grupo sirve como control, quienes no se benefician de la propuesta.

Por tanto, la estrategia de gamificación fue implementada únicamente en el grupo experimental, mientras que en el grupo de control se trabajó con métodos tradicionales. A pesar de que no hubo una asignación aleatoria, se procuró minimizar el sesgo inicial aplicando el pretest a ambos grupos, con la finalidad de obtener un nivel de producción oral comparable; también, durante la ejecución de las sesiones de clase, se siguió los mismos procesos pedagógicos y momentos metodológicos para ambos grupos. De este modo, se buscó garantizar que cualquier mejora observada en el grupo experimental se podía atribuir con mayor certitud a la intervención de la estrategia de gamificación.

El diseño cuasiexperimental de grupo de control no equivalente con pretest-posttest presenta el siguiente esquema:

GE: $O_1 - X - O_2$

GC: $O_3 - - O_4$

En esta expresión

GE : grupo de intervención

GC : grupo tradicional (de control)

O_1 y O_3 : Evaluación inicial

O_2 y O_4 : Evaluación post intervención

X : aplicación de la estrategia dentro del grupo de estudio

3.7 Procedimiento

Los datos recopilados en este estudio tomaron lugar en los Planteles de Aplicación Guamán Poma de Ayala, Ayacucho, en los estudiantes del segundo grado de Secundaria. El

plan se llevó a cabo en un total de diez sesiones de 90 minutos, realizadas una vez por semana en un periodo de dos meses y medio. La primera y la última sesión fueron asignadas a la aplicación del pretest y posttest, respectivamente. La producción oral en inglés de los grupos de control y experimental fue evaluada mediante videos de una duración aproximada de tres a cuatro minutos, los cuales fueron grabados por los propios estudiantes, siguiendo una guía estructurada de presentación oral. Cabe precisar que el recojo de datos y la ejecución de la estrategia inició el 02 de octubre y finalizó el 11 de diciembre del año 2024.

Para desarrollar la habilidad oral en inglés, en las sesiones de aprendizaje, se priorizaron los momentos metodológicos de activación inicial (Lead-in), preparación del habla (Speaking Preparation), práctica del habla (Speaking Practice), reporte hablado (Spaking Report) y retroalimentación (Feedback). Además, cada clase involucró saludos rítmicos y despedidas alentadoras a los equipos. Toda la temática fue presentada en PowerPoint y las retroalimentaciones orales se transcribieron de manera sintetizada en la pizarra. Adicionalmente, se distribuyeron fichas de trabajo para cada clase desarrollada.

En la primera intervención, se tuvo por objetivo comunicar la rutina de un familiar, diferenciando verbos en tercera persona singular. En el primer momento, se realizó una dinámica en grupos *Guessing de mimics*, donde los estudiantes activaron sus conocimientos previos de los verbos de la rutina diaria. Luego, se presentaron los vocabularios relativos y se practicó la pronunciación, como también los estudiantes completaron en sus fichas de trabajo. Después, se resolvieron ejercicios de manera oral, se superó niveles y desafíos grupales sobre el tema, haciendo uso del material *Oral English enigma, Planeta 1*. Por último, los estudiantes realizaron la actividad *Talking about my family routine*, haciendo uso de lo aprendido. Se aplicó el sistema de recompensas y se retroalimentó de manera general los aciertos y desaciertos encontrados.

En la segunda intervención, el objetivo fue comunicar los pasatiempos favoritos, describir cómo y cuándo lo practican en presente simple, usando el verbo *Like + Gernud*. La primera actividad, *Earn Your Stamps, Win the Prize!*, indica el sistema de puntuación y recompensas de la clase en general, para lo cual se utilizó sellos de colores. Luego, se mostró una imagen para generar participaciones orales sobre gustos y preferencias. Después de la práctica de nuevos vocabularios, los estudiantes realizaron un *Juego de roles* en pares, en el que comunicaban sus pasatiempos de agrado. Finalmente, realizaron la actividad *I like dancing on my birthday*, en la que debían mencionar una actividad que les gustara según el contexto asignado.

En la tercera intervención, el propósito estuvo enmarcado en describir los miembros de la familia y hablar sobre sus relaciones en presente simple, utilizando posesivos y los verbos de posesión *Have / has*. Dentro de lo cual, se efectuó la actividad *Describing The Pitufos's family*, y se practicó vocabulario, empleando el árbol familiar de un personaje conocido (*Merlina's family relationship*). A continuación, se empleó el material *Oral English enigma, Planeta 2*, para las prácticas orales del tema; por último, estudiantes, elegidos al azar de cada equipo, describieron a un familiar. Los equipos que superaron el desafío tuvieron la oportunidad de lanzar un dado que regalaba puntos extras.

En la cuarta intervención, se tuvo por objetivo reconocer lugares importantes de la ciudad y dar indicaciones para llegar a ellos, empleando vocabularios de direcciones en inglés y distinguiendo las expresiones *There is / There are*, para brindar las referencias de lugar. Los equipos participaron en dinámicas como *Simon says turn left*, en el que los equipos turnan roles de *Simon* y utilizaron el inglés en contexto real, sumado a la práctica de coordinación, y *Help your character to arrive his destination*, para lo que se distribuyó, al azar, diferentes mapas de personajes famosos. Todo ello se incorpora en el material *Oral English enigma, Planeta 3*.

En la quinta intervención, el objetivo fue que los estudiantes comuniquen sus vacaciones ideales, precisando los lugares de su preferencia y las actividades que les gustaría realizar. Se trabajó con las actividades gamificadas en *Oral English enigma*, Planeta 4, donde los estudiantes afrontaron diversos retos orales como descripciones, desafíos de pronunciación en lectura de enunciados y categorización de vocabularios según contexto, y crearon oraciones haciendo el uso correcto de los auxiliares *will* y *would like to*, para describir sus planes de vacaciones.

En la sexta intervención, los estudiantes fueron capaces de describir su comida favorita y mencionar los ingredientes principales, en el que utilizaron sustantivos contables y no contables en presente simple. Como actividad central, se desarrolló la actividad gamificada *Ratouille needs help!*, donde los estudiantes, organizados en equipos, compitieron empleando sus conocimientos sobre la gastronomía peruana, para identificar y describir los ingredientes en inglés en un tiempo desafiante. Los equipos que lograron incluir mayor ingrediente correctamente fueron reconocidos con las recompensas de *Ratouille*.

En la séptima intervención, los estudiantes reconocieron las celebraciones importantes de su ciudad y describieron, mediante oraciones simples, las tradiciones pertinentes. La actividad gamificada *Master the question Wheel* se desarrolló de manera individual, permitiendo a los estudiantes ganar recompensas simbólicas como puntos, estrellas y medallas al responder preguntas orales interactivas. Los retos lingüísticos se basaron en el uso de los tiempos verbales (presente, pasado y futuro), para describir las actividades típicas de las celebraciones regionales, teniendo la opción de elegir el nivel de dificultad según las recompensas deseadas.

En la última intervención, los estudiantes fueron capaces de describir sus sueños y planes futuros, utilizando como gramática *Future Simple* y *Be going to*, así como expresando breves razones que justificaban sus deseos. La actividad gamificada *Make your dreams come*

true motivó a los estudiantes a realizar su mejor presentación, bajo la premisa de que tendrían mejores oportunidades de estudiar y trabajar en el extranjero. Las cinco mejores presentaciones fueron seleccionadas para un canje de puntos por objetos reales. Asimismo, como cierre de la intervención, todos los equipos tuvieron la oportunidad de lanzar el dado para ganar puntos adicionales por su esmero como equipo.

3.8 Población y muestra

3.8.1 Población

Se entiende la población desde la siguiente tabla:

Tabla 1

Resumen de la población

| Grado | Sección | Género | Número de estudiantes | Cantidad |
|-----------------|---------|-----------|-----------------------|----------|
| 1ro. | A | Femenino | 15 | 32 |
| | | Masculino | 17 | |
| | B | Femenino | 13 | 32 |
| | | Masculino | 19 | |
| 2do. | A | Femenino | 16 | 32 |
| | | Masculino | 16 | |
| | B | Femenino | 13 | 32 |
| | | Masculino | 19 | |
| 3ro. | A | Femenino | 18 | 32 |
| | | Masculino | 14 | |
| | B | Femenino | 20 | 32 |
| | | Masculino | 12 | |
| 4to. | A | Femenino | 15 | 32 |
| | | Masculino | 17 | |
| | B | Femenino | 13 | 32 |
| | | Masculino | 19 | |
| 5to. | A | Femenino | 17 | 32 |
| | | Masculino | 15 | |
| | B | Femenino | 19 | 32 |
| | | Masculino | 13 | |
| Población total | | | | 320 |

En la tabla 1, se observa que la población tuvo un total de 320 estudiantes, matriculados en el nivel secundario de los Planteles de Guamán Poma de Ayala, quienes están divididos en cinco grados, de primero a quinto, en secciones de A y B.

De manera global, al margen de las características peculiares o singulares de estos sujetos, que se enuncia en la muestra, se señalan algunas que les corresponden como grupo:

- ✓ Instalaciones medianamente óptimas, como aulas no modernas, pero funcionales, áreas verdes y espacios deportivos.
- ✓ Ambición académica y ambiente competitivo; por tal motivo, suelen ser estudiantes motivados y enfocados en alcanzar altos estándares académicos y aspirar a ingresar a instituciones superiores prestigiosas.
- ✓ Formación en valores totalmente variada y diversidad cultural.

3.8.2 Muestra

Conforme a Bernal (2010), la muestra es la parte o unidad pequeña que el investigador selecciona de la población general para poder realizar dicho estudio; de esa manera, podrá obtener información a través de observaciones y mediciones de las variables que se están investigando.

Tabla 2

Resumen de la muestra de estudio

| Grado | Sección | Género | Número de estudiantes | % de género | Total por sección |
|--------------------|---------|-----------|-----------------------|-------------|-------------------|
| 2do. | A | Femenino | 14 | 47 % | 30 |
| | | Masculino | 16 | 53 % | |
| | B | Femenino | 13 | 43 % | 30 |
| | | Masculino | 17 | 57 % | |
| Muestra de estudio | | | | | 60 |

La tabla 2 deja ver que el grupo muestral estuvo integrado por 60 estudiantes del segundo grado de Secundaria de los Planteles de Aplicación Guamán Poma de Ayala. De la cual, se designó como grupo experimental la sección B, constituida por un 57 % de varones y un 43 % de mujeres, mientras que la sección A actuó como grupo de control.

Los individuos de este estudio tenían características comunes como curiosidad e interés por aprender; el juego y la creatividad forman parte de su aprendizaje; la mayoría oscilan entre los trece años, por lo cual requieren de apoyo individualizado para su desarrollo académico y emocional; asimismo, están en proceso de desarrollo de habilidades básicas en el inglés, así como en la habilidad de producción oral del inglés.

Parámetros de inclusión:

- ✓ Estudiantes matriculados en segundo grado de Secundaria durante el año escolar 2024.
- ✓ Participación activa en las sesiones de clases de inglés.
- ✓ Presentaciones orales en el pretest y postest.
- ✓ Consentimiento informado para participar en el estudio.

Parámetros de exclusión:

- ✓ Estudiantes retirados o con ausencias frecuentes durante el periodo de intervención.
- ✓ Falta de participación en el pretest o postest.
- ✓ Impedimentos que dificultan su intervención oral o asistencia a clase.

3.8.3 Tipo de muestreo

En el proceso de la investigación, se recurrió a un muestreo por conveniencia, por lo que no se aplicaron métodos probabilísticos. Según McMillan y Schumacher (2005), el muestreo de este tipo implica seleccionar sujetos sin utilizar métodos aleatorios; sino el investigador elige participantes que son accesibles o que tienen características específicas,

comunes y relevantes para la naturaleza de la investigación. Además, se tiene en cuenta que la generalización de resultados se verá restringida a dichas particularidades.

3.9 Técnicas e instrumentos

La técnica aplicada para recolectar los datos de la investigación fue la observación, método de obtención de información donde el investigador observa y escucha al sujeto de estudio. En casos últimos, el observador realiza inferencias altas en sus observaciones; es decir, conlleva a juicios o deducciones sobre los comportamientos observados (McMillan y Schumacher, 2005).

Esta técnica sirvió para poder registrar de manera sistemática las conductas lingüísticas del estudiante, manifestadas en las presentaciones orales a nivel de pretest y posttest. Las presentaciones en videos permitieron evaluar de manera más precisa y efectiva la expresión oral, evitando sesgos durante el proceso de análisis.

Como instrumento, se empleó la rúbrica, definida como la combinación de criterios específicos y expectativas de logro que sirven para medir el nivel de aprendizaje de los estudiantes en la competencia oral en un segundo idioma, lo que conlleva al desarrollo de determinadas actividades con fin de poder evaluarlos. Es un instrumento adecuado para medir situaciones subjetivas o inexactas tal como lo son las habilidades orales (Barquero y Ureña, 2015).

De la misma manera específica, Díaz y Painter (2016) mencionan que, para poder evaluar la habilidad oral en inglés, se necesita una rúbrica que desglosen los componentes del habla en ejercicio en sus elementos, como el recurso de vocabulario, fluidez y coherencia, rango y precisión gramatical, y pronunciación. Para especificar los niveles de rendimiento, se debe tener en cuenta las herramientas descriptivas estandarizadas como el *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (MCERL).

En tal sentido, se elaboró una rúbrica, adaptada por la autora a partir de la propuesta de Díaz y Painter (2016). Dicho instrumento es presentado como un modelo para evaluar la producción oral de estudiantes de nivel elemental, correspondiente al Nivel 2 del *Marco Común Europeo de Referencia* (MCER A2) y al nivel intermedio bajo, según la escala ACTFL. Por tanto, se encontró factible aplicarla en la unidad de estudio, ya que se ajusta al nivel real de competencia lingüística de los estudiantes que cursan el segundo grado de Secundaria que presentan un nivel básico de inglés.

La rúbrica incluye cinco criterios fundamentales que componen la producción oral en inglés como segunda lengua: fluidez, coherencia, precisión gramatical, recurso de vocabulario, y pronunciación; los que, a su vez, respondieron las hipótesis específicas planteadas en este estudio. Cada criterio fue evaluado en cuatro niveles de desempeño: *En inicio*, *En proceso*, *Logro esperado* y *Logro destacado*. Para la valoración cuantitativa, se utilizó la escala vigesimal, de 1 a 20 puntos, cuyos rangos fueron: *En inicio*, de 0 a 10; *En proceso*, de 11 a 13; *Logro esperado*, de 14 a 17; y *Logro destacado*, de 18 a 20, la cual es usado en el contexto de la evaluación nacional peruana.

3.10 Validez y confiabilidad de los instrumentos

Validez de contenido. Para garantizar la validez de contenido del instrumento utilizado en este estudio, la rúbrica fue sometida al proceso de validación por jueces, mediante una ficha denominada juicio de expertos, evaluados por cuatro especialistas en el área de inglés. La validación se realizó tomando en cuenta diez indicadores: claridad, objetividad, actualidad, organización, suficiencia, intencionalidad, consistencia, coherencia, metodología y pertinencia.

Por último, para obtener el promedio de las calificaciones brindadas por cada especialista, se empleó el coeficiente V de Aiken, basada en la siguiente fórmula:

$$V = \frac{\sum s_i}{N(C - 1)}$$

Donde

- s_i : puntuación otorgada por el especialista i
 N : cantidad total de especialista
 C : cantidad de categorías en la escala de valoración

Tabla 3

Validez de contenido de la rúbrica según expertos

| Especialista | Grado académico | V de Aiken | Promedio |
|-------------------------------|--|------------|----------|
| Marcos David Cavero Aróstegui | Doctor en Educación | 0,945 | 0,91 |
| Elva Artemia Pérez Huaranca | Maestra en Medición y Evaluación de la Calidad Educativa | 0,915 | |
| Lidia Chuchón Alvizuri | Maestro en Docencia y Gestión Educativa | 0,925 | |
| Efraín Punto Noriega | Maestro en Administración de la Educación | 0,835 | |

Según los datos de la tabla 3, el promedio obtenido por del coeficiente V de Aiken fue de 91.0, cuyo resultado demostró una adecuada validez de contenido del instrumento.

Fiabilidad. La determinación de la confiabilidad de la rúbrica se realizó antes de la aplicación del pretest y postest, lo que conllevó a la ejecución de una prueba piloto a diez estudiantes que conformaban parte de la población, mas no de la muestra. Cuyos resultados fueron sometidos al cálculo del coeficiente alfa de Cronbach para medir la consistencia interna de los ítems.

$$\alpha = \frac{k}{k-1} \left(1 - \frac{\sum_{i=1}^k S_i^2}{S_T^2} \right)$$

Donde

α : coeficiente Alfa de Cronbach

k : números de ítem o reactivos

$\sum S_i^2$: suma de varianza de cada ítem o reactivos

S_T^2 : Varianza del total

A continuación, se muestran los resultados:

Tabla 4

Estadística de confiabilidad alfa de Cronbach

| ITEMS | Fluidez | Coherencia | Precisión gramatical | Recurso de vocabulario | Pronunciación |
|----------------------------------|---------|------------|----------------------|------------------------|---------------|
| Varianza | 0,69000 | 0,61000 | 0,25000 | 0,56000 | 0,44000 |
| Sumatoria de varianzas | 2,55000 | | | | |
| Varianza de la suma de los ítems | 8,61000 | | | | |
| Coeficiente de Alfa de Cronbach | 0,88 | | | | |

Nota. Resultados de la prueba piloto

De acuerdo a la tabla 4, se observa que el alfa de Cronbach obtuvo un coeficiente de 0,88, lo cual indica que el instrumento es fiable. La interpretación de los valores de coeficiente de alfa de Cronbach se basa en las recomendaciones establecidas por George y Mallery (2003), quienes sostienen que un coeficiente de Cronbach de 0.90 a 0.95 es excelente, de 0.80 es bueno, de 0.70 es aceptable, de 0.60 es cuestionable y de 0.50 es inaceptable.

3.11 Técnicas de procesamiento de datos

3.10.1 Análisis descriptivo

Para el procesamiento de datos a nivel descriptivo, se utilizó la técnica de análisis de frecuencia absolutas y relativas, mediante el uso del programa *Microsoft Excel*. Los datos cualitativos obtenidos de la rúbrica primero fueron codificados numéricamente de la siguiente

manera: 1 punto (*En inicio*), 2 puntos (*En proceso*), 3 puntos (*Logro esperado*) y 4 puntos (*Logro destacado*). Esto permitió organizar la información en tablas de doble entrada, en que se comparó el nivel de desempeño de los estudiantes del grupo de control y experimental antes y después de la intervención, facilitando la interpretación de los cambios provocados por la estrategia gamificación.

3.10.2 Análisis inferencial

A nivel inferencial, se utilizó la prueba de normalidad de Shapiro-Wilk (prueba estadística empleada para muestras pequeñas, $n < 50$), donde el análisis de normalidad se realizó por separado en cada grupo (control y experimental), cada uno conformado por 30 estudiantes. Los resultados arrojaron que los puntajes obtenidos no provenían de una distribución normal; por tanto, se aplicaron pruebas estadísticas no paramétricas, haciendo uso del *Paquete Estadístico para Ciencias Sociales* (SPSS), versión 25, donde el análisis se realizó con un nivel de significancia de 0.05 ($p < 0.05$).

Se empleó la prueba no paramétrica U de Mann-Whitney para la comparación de resultados del postest entre el grupo de control y el grupo experimental, basado en la siguiente fórmula:

$$U_1 = n_1 n_2 + \frac{n_1(n_1 + 1)}{2} - R_1$$

$$U_2 = n_1 n_2 + \frac{n_2(n_2 + 1)}{2} - R_2$$

En esta expresión

- n_1 : cantidad de participantes del primer grupo
- n_2 : cantidad de participantes del segundo grupo
- R_1 : sumatoria de rangos de la muestra del primer grupo
- R_2 : sumatoria de rangos de la muestra del segundo grupo
- U : valor estadístico más bajo obtenido entre U_1 y U_2

El contraste del antes y después del experimento en el grupo de estudio se llevó a cabo mediante el uso de la prueba no paramétrica W de Wilcoxon, cuya fórmula es

$$W = \min (W^+, W^-)$$

Donde

W^+ : suma de los rangos correspondientes a las diferencias positivas

W^- : suma de los rangos correspondientes a las diferencias negativas

3.12 Aspectos éticos

Dado a que se trata de una investigación cuasi experimental, los participantes de la muestra fueron conscientes de su participación en la investigación, que tuvo por fin determinar en qué medida la gamificación como estrategia didáctica influye en la producción oral en inglés como segunda lengua. Antes del inicio del estudio, los padres de familia firmaron el formulario de consentimiento informado autorizando la participación de sus hijos luego de recibir una explicación detallada sobre la naturaleza de la investigación y su papel como participantes voluntarios, sin ninguna presión para participar.

Además, como parte del proceso de investigación, se han respetado los derechos de autor al compartir información en la tesis, informe de investigación o artículo científico. Se ha aplicado el formato APA (American Psychological Association), séptima edición, para citar correctamente las fuentes utilizadas, por ser el estudio de naturaleza social.

CAPÍTULO IV

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

4.1 Resultados descriptivos

En lo siguiente, se detallan los hallazgos recogidos en el antes y después de la prueba tanto del grupo tradicional como del grupo bajo experimento en este estudio, los cuales servirán de base para analizar las hipótesis planteadas al principio de la investigación.

Tabla 5

Análisis de la producción oral en inglés antes y después de la intervención

| Producción oral en inglés como segunda lengua | | MEDICIÓN INICIAL | | MEDICIÓN FINAL | |
|--|-------------|----------------------|---------------------|----------------------|---------------------|
| | | Grupo tradicional | Grupo de estudio | Grupo tradicional | Grupo de estudio |
| En inicio | Recuento | 23 | 23 | 9 | 2 |
| | % del total | 77 % | 77 % | 30 % | 7 % |
| En proceso | Recuento | 5 | 6 | 12 | 10 |
| | % del total | 17 % | 20 % | 40 % | 33 % |
| Logro esperado | Recuento | 2 | 1 | 8 | 12 |
| | % del total | 7 % | 3 % | 27 % | 40 % |
| Logro destacado | Recuento | 0 | 0 | 1 | 6 |
| | % del total | 0 % | 0 % | 3 % | 20 % |
| Total | Recuento | 30 | 30 | 30 | 30 |
| | % del total | 100 % | 100 % | 100 % | 100 % |

En la tabla 5, se observa que, antes del experimento, ambos grupos, tradicional y experimental, presentaron un nivel similar al inicio de la intervención, con un 77 % de educandos ubicados en la fase *En inicio* y ninguno alcanzó la etapa de *Logro destacado*; esto

indica que, al inicio, la oralidad en inglés como segundo idioma era bajo en ambos grupos. Sin embargo, al analizar los datos de la evaluación final, se observa una diferencia significativa. En el grupo tradicional, si bien se evidenció una ligera mejora, la mayoría de los participantes permaneció en los rangos más bajos (*En inicio*, con 30 % y *En proceso*, con 40 %), y solo el 27 % alcanzó *Logro esperado* y *Logro destacado*, el 3 %. Por el contrario, el grupo de estudio mostró una mejora notable tras la intervención; solo un 7 % de estudiantes permaneció en la fase *En inicio*, mientras que un 40 % alcanzó el rango *Logro esperado* y un 20 %, *Logro destacado*. Esto evidencia un progreso significativo en el uso de la lengua inglesa, atribuido a la estrategia de gamificación aplicada en este grupo.

Tabla 6

Análisis de la fluidez antes y después de la intervención

| Fluidez | | MEDICIÓN INICIAL | | MEDICIÓN FINAL | |
|-----------------|-------------|-------------------|------------------|-------------------|------------------|
| | | Grupo tradicional | Grupo de estudio | Grupo tradicional | Grupo de estudio |
| En inicio | Recuento | 10 | 9 | 5 | 0 |
| | % del total | 33 % | 30 % | 17 % | 0 % |
| En proceso | Recuento | 17 | 20 | 13 | 12 |
| | % del total | 57 % | 67 % | 43 % | 40 % |
| Logro esperado | Recuento | 3 | 1 | 12 | 13 |
| | % del total | 10 % | 3 % | 40 % | 43 % |
| Logro destacado | Recuento | 0 | 0 | 0 | 5 |
| | % del total | 0 % | 0 % | 0 % | 17 % |
| Total | Recuento | 30 | 30 | 30 | 30 |
| | % del total | 100 % | 100 % | 100 % | 100 % |

Los resultados expuestos en la tabla 6 dan a conocer que, en el pretest, en la dimensión fluidez, a nivel de pretest, la mayoría de estudiantes, tanto del grupo de control como del grupo objetivo del estudio, se situaban en el nivel *En proceso* y solo el 3 % del grupo experimental alcanzaron el nivel *Logro esperado*. Por lo contrario, en el posttest, el 60 % del grupo tradicional permaneció en las escalas más bajas y ninguno ascendió a *Logro destacado*; no obstante, en el

grupo participante en la intervención, el 60 % ocupó los niveles más altos, donde el 17 % se ubicó en *Logro destacado* y ninguno se ubicó en el nivel *En inicio*. Este contraste significativo demuestra que las sesiones gamificadas influyeron en la fluidez de la producción oral en inglés como segunda lengua.

Tabla 7

Análisis de la coherencia antes y después de la intervención

| Coherencia | | MEDICIÓN INICIAL | | MEDICIÓN FINAL | |
|-----------------|-------------|-------------------|------------------|-------------------|------------------|
| | | Grupo tradicional | Grupo de estudio | Grupo tradicional | Grupo de estudio |
| En inicio | Recuento | 8 | 11 | 4 | 0 |
| | % del total | 27 % | 37 % | 13 % | 0 % |
| En proceso | Recuento | 18 | 17 | 12 | 9 |
| | % del total | 60 % | 57 % | 40 % | 30 % |
| Logro esperado | Recuento | 4 | 2 | 13 | 16 |
| | % del total | 13 % | 7 % | 43 % | 53 % |
| Logro destacado | Recuento | 0 | 0 | 1 | 5 |
| | % del total | 0 % | 0 % | 3 % | 17 % |
| Total | Recuento | 30 | 30 | 30 | 30 |
| | % del total | 100 % | 100 % | 100 % | 100 % |

Se interpreta de los datos de la tabla 7 que, en la dimensión coherencia, antes de aplicar la gamificación, el 94 % de estudiantes del grupo de estudio se situaba en niveles bajos (*En inicio* y *En proceso*). Después de la intervención, el 70 % logró ocupar niveles superiores, con un 17 % en el nivel *Logro destacado*. Esta mejoría contrasta con el grupo tradicional que, al principio, el 87 % se situaba en niveles bajos; pero, en la medición final, solo el 3 % ascendió al nivel más alto, el 43 % se ubicó en *Logro esperado* y el 40 % permaneció en el nivel *En proceso*.

Tabla 8*Análisis de la precisión gramatical antes y después de la intervención*

| Precisión gramatical | | MEDICIÓN INICIAL | | MEDICIÓN FINAL | |
|----------------------|-------------|-------------------|------------------|-------------------|------------------|
| | | Grupo tradicional | Grupo de estudio | Grupo tradicional | Grupo de estudio |
| En inicio | Recuento | 7 | 14 | 3 | 0 |
| | % del total | 23 % | 47 % | 10 % | 0 % |
| En proceso | Recuento | 19 | 12 | 11 | 8 |
| | % del total | 63 % | 40 % | 37 % | 27 % |
| Logro esperado | Recuento | 4 | 4 | 15 | 16 |
| | % del total | 13 % | 13 % | 50 % | 53 % |
| Logro destacado | Recuento | 0 | 0 | 1 | 6 |
| | % del total | 0 % | 0 % | 3 % | 20 % |
| Total | Recuento | 30 | 30 | 30 | 30 |
| | % del total | 100 % | 100 % | 100 % | 100 % |

Del mismo modo, en la dimensión precisión gramatical figurada en la tabla 8, antes de la intervención, ambos grupos se situaban en los niveles inferiores, donde el 63 % de participantes del grupo de control se encontraban en el nivel *En proceso*, a diferencia del grupo experimental, que solo era el 40 % y otro 47 % yacían *En inicio*. Con respecto al postest, el 50 % del grupo no experimental ascendió la escala *Logro esperado* y solo el 3 % ocupó el *Logro destacado*. En cambio, en el grupo experimental, ninguno permaneció en la fase *En inicio*, el 53 % se ubicó en *Logro esperado* y el 20 % alcanzó el rango *Logro destacado*, demostrando la influencia de la gamificación en el manejo de la gramática en la habilidad oral del inglés.

Tabla 9*Análisis del recurso de vocabulario antes y después de la intervención*

| Recurso de vocabulario | | MEDICIÓN INICIAL | | MEDICIÓN FINAL | |
|------------------------|-------------|-------------------|------------------|-------------------|------------------|
| | | Grupo tradicional | Grupo de estudio | Grupo tradicional | Grupo de estudio |
| En inicio | Recuento | 10 | 13 | 3 | 0 |
| | % del total | 33 % | 43 % | 10 % | 0 % |
| En proceso | Recuento | 15 | 11 | 10 | 3 |
| | % del total | 50 % | 37 % | 33 % | 10 % |
| Logro esperado | Recuento | 5 | 6 | 11 | 15 |
| | % del total | 17 % | 20 % | 37 % | 50 % |
| Logro destacado | Recuento | 0 | 0 | 6 | 12 |
| | % del total | 0 % | 0 % | 20 % | 40 % |
| Total | Recuento | 30 | 30 | 30 | 30 |
| | % del total | 100 % | 100 % | 100 % | 100 % |

De la tabla 9, se infiere que, en la dimensión recurso de vocabulario, antes de la implementación de la gamificación, el 80 % de participantes del grupo de intervención se encontraban en las fases *En inicio* y *En proceso*, y únicamente el 20 % se hallaba en *Logro esperado* y ninguno alcanzaba la escala *Logro destacado*. Después de la intervención, se observa un avance notable, ya que el 90 % del estudiantado logró ubicarse en los niveles más altos, ocupando el 40 % la escala *Logro destacado*. En contraste de ello, solo el 57 % del grupo de control logró ascender a dichos niveles y el 33 % continuó en el nivel *En proceso*. Por lo que se concluye en que la gamificación incrementó de manera significativa el uso de vocabulario en la producción oral en inglés.

Tabla 10*Análisis de la pronunciación antes y después de la intervención*

| Pronunciación | | MEDICIÓN INICIAL | | MEDICIÓN FINAL | |
|-----------------|-------------|-------------------|------------------|-------------------|------------------|
| | | Grupo tradicional | Grupo de estudio | Grupo tradicional | Grupo de estudio |
| En inicio | Recuento | 14 | 17 | 8 | 1 |
| | % del total | 47 % | 57 % | 27 % | 3 % |
| En proceso | Recuento | 14 | 12 | 13 | 14 |
| | % del total | 47 % | 40 % | 43 % | 47 % |
| Logro esperado | Recuento | 2 | 1 | 9 | 14 |
| | % del total | 7 % | 3 % | 30% | 47 % |
| Logro destacado | Recuento | 0 | 0 | 0 | 1 |
| | % del total | 0 % | 0 % | 0 % | 3 % |
| Total | Recuento | 30 | 30 | 30 | 30 |
| | % del total | 100 % | 100 % | 100 % | 100 % |

Con respecto a dimensión pronunciación, los datos de la tabla 10 muestra que, al principio, un alto porcentaje de alumnos de ambos grupos inició en las categorías más bajas y solo el 3 % del grupo experimental se encontraba en la escala *Logro esperado*. Sin embargo, posterior a la aplicación de la estrategia, el grupo experimental incrementó a un porcentaje del 50 % en los niveles superiores, reduciendo de un 57 % a 3 % el nivel *En inicio*. No obstante, el 70 % del grupo tradicional se mantuvo en los rangos más bajos y solo el 30 % alcanzó el nivel *Logro esperado*.

4.2 Resultados inferenciales

4.2.1 Prueba de normalidad

H_0 : Los puntajes obtenidos en producción oral del inglés como segunda lengua en los estudiantes del segundo grado de Secundaria del laboratorio pedagógico Planteles de Aplicación Guamán Poma de Ayala, Ayacucho, 2024 siguen una distribución normal.

H_a : Los puntajes obtenidos en producción oral del inglés como segunda lengua en los estudiantes del segundo grado de Secundaria del laboratorio pedagógico Planteles de Aplicación Guamán Poma de Ayala, Ayacucho, 2024 no siguen una distribución normal.

Tabla 11

Prueba de normalidad mediante el estadístico Shapiro-Wilk

| | | Pruebas de normalidad | | |
|---------------------------|-------------------|-----------------------|-------------|--------------|
| | | Grupo | Estadístico | Shapiro-Wilk |
| gl | | | | |
| Fluidez | Grupo tradicional | 0,772 | 30 | 0,000 |
| pretest | Grupo de estudio | 0,687 | 30 | 0,000 |
| Coherencia | Grupo tradicional | 0,778 | 30 | 0,000 |
| pretest | Grupo de estudio | 0,751 | 30 | 0,000 |
| Precisión gramatical | Grupo tradicional | 0,766 | 30 | 0,000 |
| pretest | Grupo de estudio | 0,772 | 30 | 0,000 |
| Recurso de vocabulario | Grupo tradicional | 0,800 | 30 | 0,000 |
| pretest | Grupo de estudio | 0,786 | 30 | 0,000 |
| Pronunciación | Grupo tradicional | 0,749 | 30 | 0,000 |
| pretest | Grupo de estudio | 0,700 | 30 | 0,000 |
| Producción oral en inglés | Grupo tradicional | 0,558 | 30 | 0,000 |
| pretest | Grupo de estudio | 0,559 | 30 | 0,000 |
| Fluidez | Grupo tradicional | 0,793 | 30 | 0,000 |
| postest | Grupo de estudio | 0,793 | 30 | 0,000 |
| Coherencia | Grupo tradicional | 0,843 | 30 | 0,000 |
| postest | Grupo de estudio | 0,799 | 30 | 0,000 |
| Precisión gramatical | Grupo tradicional | 0,821 | 30 | 0,000 |
| postest | Grupo de estudio | 0,804 | 30 | 0,000 |
| Recurso de vocabulario | Grupo tradicional | 0,881 | 30 | 0,003 |
| postest | Grupo de estudio | 0,774 | 30 | 0,000 |
| Pronunciación | Grupo tradicional | 0,811 | 30 | 0,000 |
| postest | Grupo de estudio | 0,794 | 30 | 0,000 |
| Producción oral en inglés | Grupo tradicional | 0,854 | 30 | 0,001 |
| postest | Grupo de estudio | 0,874 | 30 | 0,002 |

a. Corrección de significación de Lilliefors

La tabla 11 muestra la información derivada de la prueba de normalidad ejecutada mediante el estadístico Shapiro-Wilk, aplicada para los puntajes obtenidos, en la evaluación inicial y final de ambos grupos, de la variable producción oral en inglés como segunda lengua y sus dimensiones específicas. Así, se evidencia que los valores de significancia son menores a 0.05, lo que indica que se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alterna.

Por ende, se concluye en que los datos no siguen una distribución normal en ninguno de los grupos, ni en ninguno de los momentos de la evaluación, por lo que se consideró optar por las pruebas estadísticas no paramétricas U de Mann Whitney y W Wilcoxon.

4.2.2 Prueba de hipótesis general

H_0 : La gamificación no tiene efectos positivos en la producción oral del inglés como segunda lengua en los estudiantes del segundo grado de Secundaria del laboratorio pedagógico Planteles de Aplicación Guamán Poma de Ayala, Ayacucho, 2024.

H_a : La gamificación tiene efectos positivos en la producción oral del inglés como segunda lengua en los estudiantes del segundo grado de Secundaria del laboratorio pedagógico Planteles de Aplicación Guamán Poma de Ayala, Ayacucho, 2024.

Tabla 12

Comparación de la producción oral en inglés entre el grupo tradicional y grupo experimental basado en el análisis U de Mann-Whitney

| Grupo | n.º | Rango promedio | Suma de rangos | U de Mann-Whitney | Z | Sig. asintótica (bilateral) |
|--------------------|-----|----------------|----------------|-------------------|--------|-----------------------------|
| Grupo tradicional | 30 | 24,30 | 729,00 | 264,000 | -2,889 | 0,004 |
| Grupo experimental | 30 | 36,70 | 1101,00 | | | |

Los datos que se muestran en la tabla 12 indica que la comparación entre grupo tradicional y grupo de intervención arrojó una significancia de $p = 0.004$, debajo del valor de referencia $\alpha = 0.05$; lo que conduce al rechazo de la hipótesis nula y la aceptación de la alternativa. Lo cual significa que la gamificación tiene efectos significativos en la producción oral del inglés como segunda lengua en los estudiantes del segundo grado de Secundaria del laboratorio pedagógico Planteles de Aplicación Guamán Poma de Ayala, Ayacucho, 2024.

Tabla 13

Diferencia de la medición inicial y final de la producción oral en inglés en el grupo experimental según Wilcoxon

| Grupo experimental | n.º | Z | Sig. asintótica (bilateral) |
|--------------------|-----|---------|--------------------------------|
| Pretest y postest | 30 | -4,774b | 0,000 |

En la tabla 13, los resultados ponen en evidencia que el contraste evaluación inicial y post intervención del grupo de estudio obtuvo una puntuación $p = 0.000$, menor al valor determinado $\alpha = 0.05$; por consiguiente, se descarta la hipótesis nula, dando paso a la hipótesis alternativa. Lo que comprueba una vez más que la gamificación tiene efectos significativos en la producción oral del inglés como segunda lengua en los estudiantes del segundo grado de Secundaria del laboratorio pedagógico Planteles de Aplicación Guamán Poma de Ayala, Ayacucho, 2024.

4.2.3 Prueba de primera hipótesis específica

H_0 : La gamificación no tiene efectos positivos en la fluidez oral del inglés como segunda lengua en los estudiantes del segundo grado de Educación Secundaria del laboratorio pedagógico Planteles de Aplicación Guamán Poma de Ayala, Ayacucho, 2024.

H_a : La gamificación tiene efectos positivos en la fluidez oral del inglés como segunda lengua en los estudiantes del segundo grado de Educación Secundaria del laboratorio pedagógico Planteles de Aplicación Guamán Poma de Ayala, Ayacucho, 2024.

Tabla 14

Comparación de la fluidez entre el grupo tradicional y grupo experimental basado en el análisis U de Mann-Whitney

| Grupo | n.º | Rango promedio | Suma de rangos | U de Mann-Whitney | Z | Sig. asintótica (bilateral) |
|--------------------|-----|----------------|----------------|-------------------|--------|-----------------------------|
| Grupo tradicional | 30 | 25,50 | 765,00 | 300,000 | -2,399 | 0,016 |
| Grupo experimental | 30 | 35,50 | 1065,00 | | | |

En base a la tabla 14, se determina que la comparación de la fluidez entre el grupo tradicional y el grupo de experimentación logró un valor de $\rho = 0.016$, lo que es menor a $\alpha = 0.05$. Estos datos no respaldan la hipótesis nula, favoreciendo la aceptación de la alternativa; es decir, la gamificación impacta significativamente en la fluidez oral del inglés como segunda lengua en los estudiantes del segundo grado de Educación Secundaria del laboratorio pedagógico Planteles de Aplicación Guamán Poma de Ayala, Ayacucho, 2024.

Tabla 15

Diferencia de la medición inicial y final de la fluidez en el grupo experimental según Wilcoxon

| Grupo experimental | n.º | Z | Sig. asintótica (bilateral) |
|--------------------|-----|---------|-----------------------------|
| Pretest y posttest | 30 | -4,625b | 0,000 |

Los datos estadísticos que se muestran en la tabla 15 indican que el contraste la medición inicial y final del grupo de estudio logró una significancia estadística de $\rho = 0.000$, menor al valor determinado $\alpha = 0.05$; de modo que se confirma la hipótesis alternativa al no cumplirse los supuestos de la nula. Lo que reafirma el impacto significativo de la gamificación en la fluidez oral del inglés como segunda lengua en los estudiantes del segundo grado de

Educación Secundaria del laboratorio pedagógico Planteles de Aplicación Guamán Poma de Ayala, Ayacucho, 2024.

4.2.4 Prueba de segunda hipótesis específica

H_0 : La gamificación no tiene efectos positivos en la coherencia del discurso oral en inglés como segunda lengua en los estudiantes del segundo grado de Educación Secundaria del laboratorio pedagógico Planteles de Aplicación Guamán Poma de Ayala, Ayacucho, 2024.

H_a : La gamificación tiene efectos positivos en la coherencia del discurso oral en inglés como segunda lengua en los estudiantes del segundo grado de Educación Secundaria del laboratorio pedagógico Planteles de Aplicación Guamán Poma de Ayala, Ayacucho, 2024.

Tabla 16

Comparación de la coherencia entre el grupo tradicional y grupo experimental basado en el análisis U de Mann-Whitney

| Grupo | n.º | Rango promedio | Suma de rangos | U de Mann-Whitney | Z | Sig. asintótica (bilateral) |
|--------------------|-----|----------------|----------------|-------------------|--------|-----------------------------|
| Grupo tradicional | 30 | 25,58 | 767,50 | 302,500 | -2,375 | 0,018 |
| Grupo experimental | 30 | 35,42 | 1062,50 | | | |

En base a la tabla 16, se visualiza que la comparación de la coherencia entre el grupo no experimental y grupo de estudio alcanzó una puntuación de $p = 0.018$, debajo del valor de referencia $\alpha = 0.05$. De ahí que se confirma la validez de la hipótesis alterna, dejando sin efecto la nula; por tanto, vale decir que la gamificación afecta significativamente en la coherencia del discurso oral en inglés como segunda lengua en los estudiantes del segundo grado de Educación Secundaria del laboratorio pedagógico Planteles de Aplicación Guamán Poma de Ayala, Ayacucho, 2024.

Tabla 17

Diferencia de la medición inicial y final de la coherencia en el grupo experimental según Wilcoxon

| Grupo experimental | n.º | Z | Sig. asintótica (bilateral) |
|--------------------|-----|---------|--------------------------------|
| Pretest y postest | 30 | -4,636b | 0,000 |

Los resultados reflejados en la tabla 17 indican que el contraste de la medición inicial y de salida del grupo de intervención mostró un valor de $p = 0.000$, menor al $\alpha = 0.05$; razón por la cual se refuta la hipótesis nula y se apoya la alternativa. Esto ratifica que la gamificación afecta significativamente la coherencia del discurso oral en inglés como segunda lengua en los estudiantes del segundo grado de Educación Secundaria del laboratorio pedagógico Planteles de Aplicación Guamán Poma de Ayala, Ayacucho, 2024.

4.2.5 Prueba de tercera hipótesis específica

H_0 : La gamificación no tiene efectos positivos en la precisión gramatical durante la producción oral del inglés como segunda lengua en los estudiantes del segundo grado de Educación Secundaria del laboratorio pedagógico Planteles de Aplicación Guamán Poma de Ayala, Ayacucho, 2024.

H_a : La gamificación tiene efectos positivos en la precisión gramatical durante la producción oral del inglés como segunda lengua en los estudiantes del segundo grado de Educación Secundaria del laboratorio pedagógico Planteles de Aplicación Guamán Poma de Ayala, Ayacucho, 2024.

Tabla 18

Comparación de la precisión gramatical entre el grupo tradicional y grupo experimental basado en el análisis U de Mann-Whitney

| Grupo | n.º | Rango promedio | Suma de rangos | U de Mann-Whitney | Z | Sig. asintótica (bilateral) |
|--------------------|-----|----------------|----------------|-------------------|--------|-----------------------------|
| Grupo tradicional | 30 | 25,87 | 776,00 | 311,000 | -2,257 | 0,024 |
| Grupo experimental | 30 | 35,13 | 1054,00 | | | |

Según la tabla 18, la comparación de la precisión gramatical entre el grupo no experimental y grupo de estudio fue estadísticamente significativo, con $p = 0.024$, valor menor que $\alpha = 0.05$. Por consiguiente, se invalida la hipótesis nula y se confirma la alterna; en otras palabras, la gamificación tiene efectos favorables en la precisión gramatical durante la producción oral del inglés como segunda lengua en los estudiantes del segundo grado de Educación Secundaria del laboratorio pedagógico Planteles de Aplicación Guamán Poma de Ayala, Ayacucho, 2024.

Tabla 19

Diferencia de la medición inicial y final de la precisión gramatical en el grupo experimental según Wilcoxon

| Grupo experimental | n.º | Z | Sig. asintótica (bilateral) |
|--------------------|-----|---------|-----------------------------|
| Pretest y posttest | 30 | -4,802b | 0,000 |

La tabla 19 evidencia que el contraste estadístico de la evaluación previa y de salida del grupo bajo experimento obtuvo una puntuación de $p = 0.000$, menor al $\alpha = 0.05$; razón por la cual se aprueba la hipótesis alterna, dejando sin valor la nula. Por tanto, se corrobora que existe una influencia significativa en la precisión gramatical durante la producción oral del inglés

como segunda lengua en los estudiantes del segundo grado de Educación Secundaria del laboratorio pedagógico Planteles de Aplicación Guamán Poma de Ayala, Ayacucho, 2024.

4.2.6 Prueba de cuarta hipótesis específica

H_0 : La gamificación no tiene efectos positivos en el recurso de vocabulario empleado en la producción oral del inglés como segunda lengua en los estudiantes del segundo grado de Educación Secundaria del laboratorio pedagógico Planteles de Aplicación Guamán Poma de Ayala, Ayacucho, 2024.

H_a : La gamificación tiene efectos positivos el recurso de vocabulario empleado en la producción oral del inglés como segunda lengua en los estudiantes del segundo grado de Educación Secundaria del laboratorio pedagógico Planteles de Aplicación Guamán Poma de Ayala, Ayacucho, 2024.

Tabla 20

Comparación del recurso de vocabulario entre el grupo tradicional y grupo experimental basado en el análisis U de Mann-Whitney

| Grupo | n.º | Rango promedio | Suma de rangos | U de Mann-Whitney | Z | Sig. asintótica (bilateral) |
|--------------------|-----|----------------|----------------|-------------------|--------|-----------------------------|
| Grupo tradicional | 30 | 24,65 | 739,50 | 274,500 | -2,763 | 0,006 |
| Grupo experimental | 30 | 36,35 | 1090,50 | | | |

Los resultados de la tabla 20 evidencian la comparación del recurso de vocabulario entre el grupo tradicional y grupo de intervención en que figura un valor estadístico de $p = 0.006$, inferior al valor de referencia $\alpha = 0.05$. De modo que se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alterna; es decir, la gamificación mejora significativamente el recurso de vocabulario empleado en la producción oral en inglés como segunda lengua en los estudiantes

del segundo grado de Educación Secundaria del laboratorio pedagógico Planteles de Aplicación Guamán Poma de Ayala, Ayacucho, 2024.

Tabla 21

Diferencia de la medición inicial y final del recurso de vocabulario en el grupo experimental según Wilcoxon

| Grupo experimental | n.º | Z | Sig. asintótica (bilateral) |
|--------------------|-----|---------|--------------------------------|
| Pretest y postest | 30 | -4,862b | 0,000 |

La tabla 21 muestra que el contraste estadístico de la medición inicial y de culminación del grupo con tratamiento pedagógico reveló un valor de $p = 0.000$, menor al $\alpha = 0.05$, lo que permite refutar la hipótesis nula y aceptar la hipótesis alternativa. De ahí que se reafirma que existe una mejora significativa en el recurso de vocabulario empleado en la producción oral del inglés como segunda lengua en los estudiantes del segundo grado de Educación Secundaria del laboratorio pedagógico Planteles de Aplicación Guamán Poma de Ayala, Ayacucho, 2024, tras la aplicación la gamificación.

4.2.7 Prueba de quinta hipótesis específica

H_0 : La gamificación no tiene efectos positivos en la pronunciación durante la producción oral del inglés como segunda lengua en los estudiantes del segundo grado de Educación Secundaria del laboratorio pedagógico Planteles de Aplicación Guamán Poma de Ayala, Ayacucho, 2024.

H_a : La gamificación tiene efectos positivos en la pronunciación durante la producción oral del inglés como segunda lengua en los estudiantes del segundo grado de Educación Secundaria del laboratorio pedagógico Planteles de Aplicación Guamán Poma de Ayala, Ayacucho, 2024.

Tabla 22

Comparación de la pronunciación entre el grupo tradicional y grupo experimental basado en el análisis U de Mann-Whitney

| Grupo | n.º | Rango promedio | Suma de rangos | U de Mann-Whitney | Z | Sig. asintótica (bilateral) |
|--------------------|-----|----------------|----------------|-------------------|--------|-----------------------------|
| Grupo tradicional | 30 | 25,70 | 771,00 | 306,000 | -2,310 | 0,021 |
| Grupo experimental | 30 | 35,30 | 1059,00 | | | |

Según la tabla 22, la comparación de la pronunciación entre el grupo tradicional y grupo experimental fue estadísticamente significativa, con $p = 0.021$, valor menor que $\alpha = 0.05$. En consecuencia, se descarta la hipótesis nula y se respalda la hipótesis alterna; lo que indica que la gamificación impacta de manera significativa la pronunciación durante la producción oral en inglés como segunda lengua en los estudiantes del segundo grado de Educación Secundaria del laboratorio pedagógico Planteles de Aplicación Guamán Poma de Ayala, Ayacucho, 2024.

Tabla 23

Diferencia de la medición inicial y final de la pronunciación en el grupo experimental según Wilcoxon

| Grupo experimental | n.º | Z | Sig. asintótica (bilateral) |
|--------------------|-----|---------|-----------------------------|
| Pretest y postest | 30 | -4,916b | 0,000 |

Los resultados reflejados en la tabla 23 indican que el contraste del pretest y postest del grupo experimental logró un nivel de significancia de $p = 0.000$, menor al valor determinado $\alpha = 0.05$; de modo que se opta por la hipótesis alternativa al no cumplirse los supuestos la hipótesis alterna. Esto reitera la influencia significativa que tiene la gamificación en la pronunciación durante la producción oral en inglés como segunda lengua en los estudiantes del

segundo grado de Educación Secundaria del laboratorio pedagógico Planteles de Aplicación Guamán Poma de Ayala, Ayacucho, 2024.

4.3 Discusión de resultados

El propósito de este trabajo investigativo fue comprobar los efectos de la gamificación en la producción oral del inglés como segunda lengua en los estudiantes del segundo grado de Educación Secundaria del laboratorio pedagógico Planteles de Aplicación Guamán Poma de Ayala, Ayacucho, 2024; también, constatar dichos efectos en cada una de sus dimensiones (fluidez, coherencia, precisión gramatical, recurso de vocabulario y pronunciación), que conforman los objetivos específicos. Posterior al análisis e interpretación de los datos obtenidos, se validaron todas las hipótesis planteadas al principio de la investigación.

Respecto a la hipótesis general, se afirma que la gamificación tuvo efectos positivos en la producción oral en inglés como segunda lengua. Como se observó en la tabla 5, los resultados a nivel de pretest, el 77 % de estudiantes de ambos grupos se situaban en los niveles *En inicio* y *En proceso*; sin embargo, después de la intervención el grupo experimental ascendió con un 40 % al nivel *Logro esperado* y 20 % a *Logro destacado*, reduciendo a 7 % el nivel *En inicio*; a comparación del grupo de control, donde el 70 % continuó en niveles bajos. Además, la prueba U de Mann-Whitney ($p = 0.004$) y la prueba de Wilcoxon ($p = 0.000$) validaron este hecho. Estos hallazgos tienen similitud con lo hallado por Pillaca (2022) quien, tras aplicar el programa *English Gamificación*, evidenció una mejora significativa en la habilidad oral del grupo experimental, con una diferencia de 8 puntos de las medianas entre el pretest y postest (Wilcoxon, $p = 0.000$); del mismo modo, se asemejan con los resultados de Sacapuca (2022), quien demostró que, después de aplicar la gamificación en E-learning, el 51.52 % de los estudiantes pasó de un nivel bajo a alto en interacción y expresión oral; igualmente, Erazo y Suárez (2023) reportaron una mejoría en el grupo experimental, donde el promedio de 6.42

ascendió a 7.25 puntos en el examen *The Cambridge Assessment English*, después de la ejecución de la gamificación, lo que revalida el efecto positivo de esta estrategia en la producción oral.

Esta evolución significativa se respalda en la teoría de flujo de Csikszentmihaly (1996), el cual sostiene que la persona logra un estado de inmersión cuando realiza una actividad equilibrada entre desafío y habilidad. En la ejecución de este estudio, los elementos de la gamificación que se emplearon proporcionaban tareas retadoras, pero alcanzables, creando una experiencia placentera en los estudiantes, quienes lograron conectar de manera instintiva en las prácticas orales del inglés. A su vez, la teoría de la autodeterminación de Deci y Ryan (1985) avala que el diseño de la gamificación fomentó la motivación intrínseca del estudiante, despertó el sentimiento competitivo y dio espacio a las relaciones sociales, ya que los estudiantes superan los desafíos en cooperación de su equipo. Al respecto, Taboada (2020) afirma que la gamificación en el aula promueve la participación constante, la comunicación entre pares, ambientes de confianza y compañerismo, lo que ayudó a los estudiantes a simplificar las actividades más complejas, encontrándolas interesantes como divertidas. Asimismo, el sistema de recompensas mantuvo su perseverancia de manera individual y grupal, lo cual les permitió conducirse a la superación y éxito en las actividades de producción oral en inglés.

En cuanto al primer objetivo específico, se establece que la gamificación tuvo efectos significativos en la fluidez oral del inglés como segunda lengua. En la tabla 6, se pudo apreciar que, antes de la intervención, el grupo experimental tenía un 97 % de estudiantes en niveles bajos y, después de aplicar la gamificación, el 40 % permaneció en niveles bajos, y un 60 % alcanzó niveles superiores, *Logro esperado* con 43 % y *Logro destacado* con 17 %. Asimismo, esta afirmación fue respaldada con la prueba U de Mann-Whitney ($p = 0.016$) y la prueba de Wilcoxon ($p = 0.000$). Dichos resultados tienen semejanza con el informe realizado por Pacurucu y Garzón (2022) quienes, después de aplicar las estrategias de gamificación,

encontraron un incremento en la media de fluidez, el cual pasó de 1.88 a 3.04. De igual manera, Salas (2022) dio a conocer una mejora significativa que tuvo la fluidez ($p = 0.000$) a causa de la intervención gamificada.

Teóricamente, esta mejora se debe a que, en una actividad gamificada, existe un equilibrio entre los desafíos y las habilidades del estudiante, así como en la despreocupación por equivocarse, elementos que forman parte de la teoría de flujo, de Csikszentmihaly; en este contexto, contribuyeron a que el estudiante se exprese con mayor naturalidad durante la producción oral, mejorando de esta manera su fluidez oral.

En relación al segundo objetivo específico, la gamificación tuvo efectos significativos en la coherencia del discurso oral en inglés como segunda lengua. En el análisis descriptivo, se pudo ver en la tabla 7 que el grupo experimental pasó de un 94 % en niveles bajos a un 70 % en niveles altos tras la aplicación de la estrategia gamificada. El grupo de control solo logró un ligero ascenso, ya que un 40 % permaneció en el nivel *En proceso*, el 43 % se ubicó en *Logro esperado* y solo un 3 % alcanzó *Logro destacado*. Igualmente, la prueba U de Mann-Whitney ($p = 0.018$) y la prueba de Wilcoxon ($p = 0.000$) probaron su significancia. Estos resultados se asemejan con los de Salas (2022), quien identificó una mejoría en el manejo del discurso tras la gamificación; igualmente, con Palacios (2023), quien mostró que el grupo experimental obtuvo una media de 6.7 mientras que del grupo control fue 4.9, indicando mejor organización del discurso dentro de la producción oral.

Sobre el tercer objetivo específico, la gamificación tuvo efectos significativos en la precisión gramatical durante la producción oral en inglés como segunda lengua. Los resultados mostrados en la tabla 8 indican que, antes de la gamificación, el 87 % del grupo experimental se encontraba en niveles bajos. Después de la intervención, el 73 % alcanzó niveles superiores, siendo el 53 % quienes se ubicaron en *Logro esperado* y el 20 % en *Logro destacado*. El grupo de control, pese a que mostró un pequeño avance, no superó el 53 % en los niveles altos,

ubicándose solo el 3 % en el nivel *Logro destacado*. De igual modo, la prueba U de Mann-Whitney ($\rho = 0.024$) y la prueba de Wilcoxon ($\rho = 0.000$) respaldaron esta afirmación. Estos hallazgos concuerdan con Maghawry (2021), quien reportó una mejora significativa en gramática dentro de la competencia oral, donde el grupo experimental pasó de una media de 8.83 a 13.88 en el postest. De la misma manera, Salas (2022) encontró que el valor ρ en gramática fue 0.011, reafirmando la efectividad de la gamificación en este aspecto.

Desde el sustento teórico, el empleo de las mecánicas, definidas como retos por Werbach y Hunter (2015), que incluyen en la competencia, cooperación, retroalimentación y la adquisición de recursos, apoyada en la teoría de flujo, permitieron mejorar la coherencia y el empleo de la gramática. En la práctica, después de cada actividad gamificada orientada al desarrollo gramatical, se brindaba el *feedback* inmediato, lo que permitía evitar que los equipos cometan los mismos errores en tareas posteriores.

Acerca del cuarto objetivo específico, la gamificación tuvo efectos significativos en el recurso de vocabulario empleado en la producción oral en inglés como segunda lengua. En la tabla 9, fue visible que el grupo experimental demostró un cambio fundamental, puesto que pasó de un 80 % en niveles bajos a un 90 % en niveles altos, con un 40 % en *Logro destacado*. En cambio, el grupo de control mostró resultados menos notorios, con solo un 37 % en el nivel *Logro esperado* y el 20 % arribó al nivel más alto. De la misma manera, esta mejoría fue corroborada estadísticamente con la prueba U de Mann-Whitney ($\rho = 0.006$) y la prueba de Wilcoxon ($\rho = 0.000$). Estos resultados coinciden con los de Maghawry (2021), quien reportó un incremento en la media de la dimensión vocabulario, el cual ascendió de 8.64 a 13.40 después de implementar el programa de gamificación; además, Salas (2022) encontró una de significancia en la prueba de Wilcoxon ($\rho = 0.011$) en esta dimensión; también, Palacios (2023) evidenció mejoras en el grupo experimental con respecto al empleo de vocabulario, que pasó de una media de 3.0 a 8.7.

Desde el punto de vista teórico, este cambio significativo se apoya en la teoría de autodeterminación, donde la motivación y deseo de superación del estudiante en ambientes de competitividad individual y colectiva le impulsaron a la búsqueda y utilización de nuevos vocabularios que expanden su conocimiento y dominio de ello. Al respecto, precisa Borrás (2022) que la gamificación fortalece el compromiso con el aprendizaje, convirtiéndose en aprendices autónomos; además, permite mayor retención en la memoria, por ser atractivo y formar parte de una retroalimentación constante.

Respecto al último objetivo específico, la gamificación tuvo efectos significativos en la pronunciación durante la producción oral del inglés como segunda lengua. Como se pudo distinguir en la tabla 10, después de la aplicación, el grupo experimental disminuyó el porcentaje de estudiantes en el nivel *En inicio*, de 57 % a solo 3 %, y aumentó los niveles altos al 50 %; mientras que el grupo de control mantuvo un 70 % en los niveles *En inicio* y *En proceso*. Esta afirmación también se comprobó con la prueba U de Mann-Whitney ($p = 0.021$) y la prueba de Wilcoxon ($p = 0.000$). Estos resultados guardan similitud con el estudio de Salas (2022), quien obtuvo un valor de $p = 0.028$ en la dimensión pronunciación tras aplicar la gamificación; asimismo, se asemejan a los hallazgos de Maghawry (2021), quien mostró un avance significativo en esta microhabilidad, dado que la media del grupo experimental mejoró de 7.64 a 12.80; además, Palacios (2023) encontró que, en el grupo experimental, la media 3.0 del pretest pasó a 7.3 en el posttest, lo que significa que hubo avances significativos en la pronunciación.

Con base a la teoría de la autodeterminación, se afirma que estos cambios importantes se deben a las dinámicas implementadas en las actividades gamificadas, entendidas como sucesos que provocan motivación en el participante y tiene como fin atraer e incitar la participación activa y la interactividad de los participantes (Werbach y Hunter, 2015). En la práctica, las dinámicas promovieron la implicación oral de los estudiantes durante cada

actividad, facilitando el uso constante del idioma inglés y, como resultado, la mejora gradual de la pronunciación.

CAPÍTULO V

PROPUESTA PEDAGÓGICA

5.1 Introducción

Teniendo como base la presente investigación, se propone una estrategia pedagógica centrada en el uso de la gamificación a fin de mejorar la producción oral del inglés como segunda lengua para estudiantes del segundo grado de Educación Secundaria, realizado en el laboratorio pedagógico Planteles de Aplicación Guamán Poma de Ayala, Ayacucho, 2024. Esta propuesta surge como respuesta alternativa al problema del bajo nivel en la habilidad oral en inglés en los estudiantes de los distintos grados de formación de las instituciones públicas de la región de Ayacucho, proponiendo metodologías activas e innovadoras que fomentan la motivación, la participación activa y el desarrollo integral en el proceso de aprendizaje del idioma extranjero.

El producto de este estudio evidencia que la gamificación tiene efectos positivos en el desarrollo de la competencia oral en inglés en cada una de sus componentes lingüísticos. Además, promueve el compromiso y la interacción comunicativa en los estudiantes.

5.2 Justificación

El bajo rendimiento en la producción oral del inglés en el nivel secundario es un problema frecuente en las instituciones públicas del Perú debido al empleo de métodos tradicionales, falta de materiales didácticos contextualizados, baja motivación de los

estudiantes y el poco énfasis que le dan los profesores en desarrollar esta habilidad. Por lo cual, el empleo de la gamificación, estrategia innovadora que promueve un ambiente dinámico, lúdico y significativo en el aprendizaje, no solo muestra un impacto positivo en el desempeño del estudiante, sino también destaca el compromiso del profesor con el manejo de recursos didácticos y tecnológicos en la enseñanza del idioma.

Esta propuesta se justifica en los resultados obtenidos, donde se demuestra que los estudiantes del grupo experimental demostraron mejora significativa en su fluidez, coherencia, gramática, uso de vocabulario y la pronunciación. Por tanto, se plantea una estrategia replicable en contextos similares, que puede ser implementada por docentes del área de Inglés a fin de mejorar la habilidad oral de sus estudiantes.

5.3 Fundamentos

5.3.1 *Fundamentación pedagógica*

Esta propuesta se enmarca dentro del enfoque comunicativo, el cual propicia el fortalecimiento de capacidades comunicativas y el uso práctico y contextualizado del idioma. Harmer (2007) señala que este enfoque no se limita al conocimiento de estructuras lingüísticas, más bien se centra en la capacidad del estudiante para usar el lenguaje en contextos significativos, priorizando fluidez, intención comunicativa y comprensión mutua. De esta manera, se busca que el alumno actúe como un usuario activo del idioma, capaz de desenvolverse en diversas situaciones. Asimismo, se basa en los principios del constructivismo, que plantea que el conocimiento es más que una copia de la realidad existente, es un proceso dinámico e interactivo de la información externa que requiere más de una interpretación y análisis para ser comprendido (Serrano y Pons, 2011); desde esta perspectiva, el estudiante actúa como protagonista activo de su aprendizaje. En este sentido, la estrategia de gamificación facilita que el alumno construya su conocimiento en base a las experiencias lúdicas y significativas, favoreciendo así la adquisición y el uso del idioma en contextos reales.

5.3.3 *Fundamento sociológico*

Desde el punto de vista sociológico, esta propuesta responde a la necesidad de incorporar metodologías que tomen en cuenta la realidad de los estudiantes, sus preferencias, formación cultural y modos de interacción. En este aspecto, la gamificación promueve ambientes de confianza y compañerismo, colaboración, participación equitativa y trabajos en equipo, reconocimientos grupales, los cuales fortalecen los vínculos sociales dentro del aula. Además, es posible personalizar ciertos elementos de las actividades gamificadas considerando los aportes y necesidades del estudiante.

5.3.1 *Fundamento psicológico*

Se fundamenta en la Teoría del Flujo, de Csikszentmihalyi, en el que se explica que, para lograr un aprendizaje óptimo, los estudiantes deben estar profundamente involucrados en tareas que desafíen sus habilidades; asimismo, en la Teoría de la Autodeterminación, de Deci y Ryan, que resalta la importancia de la autonomía, la competencia y relaciones sociales en el desarrollo de la motivación intrínseca; los elementos de la gamificación fortalecen estos tres factores, dando lugar a experiencias de aprendizaje satisfactorias y estimulando actitudes positivas en el plano emocional del estudiante.

5.4 *Objetivos de la propuesta*

5.4.1 *Objetivo general*

Determinar qué efectos tiene la gamificación en la producción oral del inglés como segunda lengua en los estudiantes del segundo grado de Educación Secundaria del laboratorio pedagógico Planteles de Aplicación Guamán Poma de Ayala”, Ayacucho, 2024.

5.4.2 *Objetivos específicos*

Determinar en qué medida la gamificación impacta la fluidez oral del inglés como segunda lengua en los estudiantes del segundo grado de Educación Secundaria del laboratorio pedagógico Planteles de Aplicación Guamán Poma de Ayala, Ayacucho, 2024.

Analizar cómo la gamificación afecta la coherencia del discurso oral del inglés como segunda lengua en los estudiantes del segundo grado de Educación Secundaria del laboratorio pedagógico Planteles de Aplicación Guamán Poma de Ayala, Ayacucho, 2024.

Analizar el grado de influencia de la gamificación en la precisión gramatical durante la producción oral del inglés como segunda lengua en los estudiantes del segundo grado de Educación Secundaria del laboratorio pedagógico Planteles de Aplicación Guamán Poma de Ayala, Ayacucho, 2024.

Identificar en qué medida la gamificación mejora el recurso de vocabulario empleado en la producción oral del inglés como segunda lengua en los estudiantes del segundo grado de Educación Secundaria del laboratorio pedagógico Planteles de Aplicación Guamán Poma de Ayala, Ayacucho, 2024.

Determinar de qué manera la gamificación afecta en la pronunciación durante la producción oral del inglés como segunda lengua en los estudiantes del segundo grado de Educación Secundaria del laboratorio pedagógico Planteles de Aplicación Guamán Poma de Ayala, Ayacucho, 2024.

5.5 Descripción de procedimientos de la propuesta

La elaboración de las sesiones de aprendizaje se trabajó con el modelo de lección aplicada en la institución, en las que se siguen fases generales de inicio, proceso y cierre; dentro de ellas, se establecen los momentos pedagógicos de Lead-in, Speaking preparation, Speaking Practice, Speaking Report y Feedback. Esta secuencia promueve una progresión didáctica y coherente con el desarrollo de la producción oral, ya que permite primero activar

conocimientos previos, luego introducir estructuras y vocabulario útiles, y posteriormente practicar en contextos comunicativos. Conforme a Harmer (2007), una lección correctamente organizada debe iniciar con la activación del interés de los estudiantes, seguido de una etapa de estudio y finalmente una producción, donde los estudiantes puedan usar el lenguaje de forma significativa.

Por ende, la implementación de la estrategia de gamificación en la producción oral del inglés como segunda lengua en los estudiantes del segundo grado de Educación Secundaria del laboratorio pedagógico Planteles de Aplicación Guamán Poma de Ayala, Ayacucho, 2024 se desarrolla siguiendo las fases y momentos antes mencionados, teniendo en cuenta que corresponden a una secuencia didáctica de 90 minutos por sesión:

5.5.1 Inicio

Se inicia con la rutina de inicio de clase que implica saludos rítmicos y alentadores en inglés; también, se pone en conocimiento de los estudiantes los métodos que se utilizarán para captar la atención. Luego, se procede con las actividades motivacionales, introducciones breves y contextualización del reto o misión de la clase. Se emplean presentaciones en PowerPoint para mostrar la narrativa que enmarca la actividad gamificada y la tabla de clasificación a fin de verificar el avance en equipo y motivarlos a superarse. Posteriormente, se realiza la exploración de saberes previos mediante preguntas relacionadas a temas o actividades cortas que permitan a los estudiantes demostrar lo que ya conocen sobre la temática, lo que sirve para identificar su nivel previo de conocimiento; a partir de ello, trabajar el contenido de clase, esclareciendo vacíos y reforzando debilidades en el aprendizaje. Esta sección se le denomina como *Lead-in* en inglés.

5.5.2 Proceso

En este paso, se realiza la construcción del aprendizaje y se hace la transferencia a situaciones nuevas. Los momentos metodológicos que se seguirán son:

Speaking preparation

Esta fase envuelve la preparación del estudiante antes de profundizar el aprendizaje, por lo que se realiza la explicación del contenido lingüístico necesario, como la introducción del vocabulario, presentación de las estructuras gramaticales y práctica de la adecuada pronunciación, los cuales son reforzados mediante fichas de trabajo o actividades gamificadas, previas al desarrollo de la habilidad oral.

Speaking practice

En este momento, se emplean diversas actividades guiadas que permiten el uso del idioma, que son semicontroladas, permitiendo la creatividad del estudiante. Dentro de la cual, se emplean actividades como juego de roles, diálogos, descripciones orales con sistemas gamificados donde el estudiante se pueda desenvolver de manera individual; en mayor medida, se hará uso del material “*Oral English enigma*”.

El juego se proyecta en clase y se organizan misiones y desafíos orales por equipos, según el avance de cada sesión. Los estudiantes seleccionan casillas o íconos, responden preguntas orales, realizan diálogos cortos, describen imágenes o completan misiones, teniendo en cuenta el tiempo destinado a ello, de acuerdo al tema que se va trabajando. Las actividades incluidas en el juego están alineadas con los contenidos lingüísticos y comunicativos de la sesión. Al finalizar cada turno, se realiza la retroalimentación, se otorgan los puntos o insignias, lo cual aumenta la motivación y participación del grupo.

Speaking Report

Después de la práctica, los estudiantes presentan sus producciones orales individualmente, como también por equipos, ante la clase, aplicando todo lo practicado anteriormente.

5.5.3 Cierre

Este paso corresponde a la consolidación del aprendizaje, por lo que se realiza una retroalimentación (*feedback*), basada en la rúbrica de evaluación oral y la metacognición sobre la clase realizada. Asimismo, se sistematizan los puntos obtenidos y se realiza el reconocimiento a los equipos o estudiantes que demuestren avances, fomentando la mejora continua.

5.6 Descripción del material gamificado “Oral English Enigma”

Debido a la falta de acceso al internet para emplear plataformas de gamificación, como *Quizizz*, *Kahoot!*, *ClassDojo*, *Blooket*, etc., herramientas de gamificación bastante comunes y efectivas en la enseñanza del inglés, se creó un material denominado “Oral English Enigma”, diseñado en PowerPoint, como recurso principal para la aplicación de la estrategia de gamificación en el desarrollo de la producción oral del inglés. Este material fue elaborado por la autora de la presente investigación teniendo como base los principios de la teoría de autodeterminación y la teoría del flujo. Asimismo, se sustenta bajo las consideraciones propuestas por Werbach y Hunter (2015) sobre el uso de mecánicas, dinámicas y componentes del juego. Además, se siguieron los pasos propuestos por Borrás (2022), descritos en el marco teórico, para un diseño adecuado e incorporación exitosa de la gamificación en el aula.

El recurso gamificado está estructurado a través de una narrativa creativa, en la cual los estudiantes deben recorrer diversos planetas, tales como Lexicon, Voxia, Aequitas, Eos y Nexus, cada uno de los cuales se enfoca en una dimensión específica de la producción oral (fluidez, coherencia, gramática, vocabulario y pronunciación), pero sin aislar el desarrollo en conjunto de la habilidad oral en contextos reales del idioma inglés. Cada planeta contiene niveles, desafíos, misiones y retos de interacción oral que los estudiantes deben superar haciendo uso del idioma inglés.

Dentro de la actividad gamificada, a los estudiantes se les reconoce como jugadores pertenecientes a un determinado equipo, como lo son Ocean, Zephyr, Gaia, Ignis, Aurora y Aeon, nombres de equipos inspirados en elementos de la Tierra. Todos los equipos avanzan en el juego mediante el cumplimiento los ejercicios y presentaciones orales, lo que les permite acumular puntos, insignias (*Team coordination*) y medallas (*Grammar Guru, vocabulary vanguard, Sound master, Fluent flyer*) que representan su mejor desenvolvimiento en las habilidades del inglés.

Es importante señalar que, como componentes clave del juego *Oral English Enigma*, se conformarán equipos fijos de cinco integrantes, que contarán con un representante; a quienes, mediante un sorteo, se les asignará un avatar. Las recompensas simbólicas incluirán la entrega de insignias (stickers) a nivel de equipo, trofeos de equipo que se visualizarán al final del juego, premios sorpresas y menciones especiales a los estudiantes que demuestren un óptimo desempeño. Además, se incorporarán retos progresivos por nivel de dificultad y se utilizará una tabla de clasificación general, donde se mostrará el avance de todos los equipos, y otras seis tablas de progreso individual que serán entregadas a cada equipo para que registren su avance.

A continuación, se presenta una síntesis de los elementos de la gamificación (dinámicas, mecánicas y componentes) que se aplicarán en la propuesta pedagógica. Estos fueron seleccionados con base en el marco teórico, pero adaptados a las características del grupo, y a los recursos disponibles.

Tabla 24*Elementos de la gamificación utilizados en la implementación*

| DINÁMICAS ¿qué motiva? | MECÁNICAS ¿cómo funciona? | COMPONENTES ¿qué se visualiza? |
|---|--|---|
| Emociones | Retos | Puntos |
| Limitaciones | Competencia | Combates |
| Narrativa | Cooperación | Avatares |
| Progresión | Recompensas | Tablas de clasificación |
| Relaciones | Retroalimentación | Niveles |
| Estatus | Turnos | Equipos |
| Altruismo | Adquisición de recursos | Colecciones |
| Diversión | Estado de ganar | Insignias / Medallas |

Este material gamificado debe ser utilizado principalmente en la fase de *Speaking Practice*, como recurso para promover la participación activa, captar el interés del estudiante y mejorar las habilidades orales en inglés. Al transcurso de la intervención, cada sesión desarrollará una parte del juego, permitiendo así seguir una secuencia coherente de las temáticas abordadas. Cabe señalar que la estructura previa del material solo contempla el desarrollo de cuatro de contenidos temáticos, debido a su diseño inicial; pero el uso de los principales elementos lúdicos como la asignación de puntos, la tabla de clasificación, las medallas y los retos grupales, que conforma el material, será empleado a lo largo de toda la intervención, acompañando las demás actividades gamificadas diseñadas de forma complementaria.

Finalmente, es importante señalar que el material *Oral English enigmas* no está restringido a desarrollar únicamente el contenido temático de esta investigación, sino que la estructura narrativa y pedagógica permite ser editada, modificada y ampliada según las necesidades del docente o los contenidos que se desee abordar.

La estructura visual y práctica de este material se puede consultar en el anexo, donde se incluyen las capturas representativas del juego.

5.7 Definición y desarrollo de programa

La intervención de la estrategia consta de 10 sesiones, la primera y la última son exclusivamente para realizar actividades con relación a la evaluación de entrada y salida, y los ocho restantes son sesiones netamente experimentales. Las sesiones constan de 90 minutos: los primeros 15 minutos se designarán para la fase inicial de la clase, 50 minutos para el desarrollo del tema y el tiempo que queda será destinado para evaluar el producto de la clase y brindar la retroalimentación necesaria.

| n.º de sesiones | Descripción de actividades | Contenido | Recursos o materiales |
|-----------------|--|--|--|
| Sesión 1 | Actividades iniciales | <ul style="list-style-type: none"> - Entrega de la guía de grabación de video y brindar las indicaciones necesarias. - Los estudiantes deberán de grabar un video realizando una presentación oral de entrada - Solo en el grupo experimental, se realizará la introducción sobre la estrategia gamificación y conformación de equipos | <ul style="list-style-type: none"> - Proyector - Laptop - Presentaciones en PowerPoint - Guía de presentación oral |
| Sesión 2 | Desarrollo de tema: <i>My family routine</i> | <p>Objetivo: Los estudiantes podrán comunicar la rutina diaria de un familiar.</p> <p>Vocabulario</p> <ul style="list-style-type: none"> - Verbs: <i>wake up, brush my teeth, take care, cook, work, clean, have breakfast, go to school, do homework, have lunch, relax, go to bed</i> - Time expressions: <i>in the morning, in the afternoon, in the evening, at (specific time)</i> <p>Gramática: <i>Present Simple (third person singular), Frequency Adverbs</i></p> | <ul style="list-style-type: none"> - Proyector - Laptop - Stickers de avatares - Tablas de clasificación impresas - Caja misteriosa - Presentaciones en PowerPoint - Material gamificado <i>Oral English Enigma</i> - Hojas de trabajo |
| Sesión 3 | Desarrollo de tema: <i>My favorite hobbies</i> | <p>Objetivo: Los estudiantes podrán hablar sobre sus pasatiempos favoritos y describir cómo y cuándo los practican.</p> <p>Vocabulario</p> <ul style="list-style-type: none"> - Hobbies: <i>playing soccer, reading books, listening to music, drawing, dancing, cooking.</i> - Expressions: <i>I enjoy..., My favorite hobby is...</i> <p>Gramática: <i>Present Simple, Like + Gerund</i></p> | <ul style="list-style-type: none"> - Proyector - Laptop - Sellos de colores (rojo, negro, verde y azul) - Premio sorpresa - Presentaciones en PowerPoint - Hojas de trabajo |

| | | | |
|----------|--|--|---|
| Sesión 4 | Desarrollo de tema: <i>My family</i> | <p>Objetivo: Los estudiantes podrán describir a los miembros de su familia y hablar sobre sus relaciones.</p> <p>Vocabulario</p> <ul style="list-style-type: none"> - Family members: <i>mother, father, sister, brother, grandparents, cousin, uncle, aunt.</i> - Descriptive adjectives: <i>talkative, serious, kind, funny, smart, lazy, hardworking, shy.</i> <p>Gramática: <i>Possessive Adjectives, Present Simple, Have/Has</i></p> | <ul style="list-style-type: none"> - Proyector - Laptop - Presentación en PowerPoint - Material gamificado <i>Oral English Enigma</i> - Un dado dorado grande - Hojas de trabajo |
| Sesión 5 | Desarrollo de tema: <i>Places in my city</i> | <p>Objetivo: Los estudiantes podrán describir lugares importantes en su ciudad y dar indicaciones para llegar a ellos.</p> <p>Vocabulario</p> <ul style="list-style-type: none"> - Places: <i>park, library, museum, school, supermarket, hospital, theater.</i> - Directions: <i>turn left, turn right, go straight, continue</i> <p>Gramática: <i>There is/There are, Prepositions of Place</i></p> | <ul style="list-style-type: none"> - Proyector - Laptop - Presentaciones en PowerPoint - Material gamificado <i>Oral English Enigma</i> - Stickers de insignia de Coordinación de equipo - Hojas de trabajo |
| Sesión 6 | Desarrollo de tema: <i>My ideal vacation</i> | <p>Objetivo: Los estudiantes podrán hablar sobre sus vacaciones ideales, incluyendo destinos y actividades.</p> <p>Vocabulario</p> <ul style="list-style-type: none"> - Destinations: <i>beach, mountains, city, countryside, abroad.</i> - Activities: <i>swimming, hiking, sightseeing, relaxing, exploring.</i> <p>Gramática: <i>Would like to + verb, Future Simple</i></p> | <ul style="list-style-type: none"> - Proyector - Laptop - Video - Presentaciones en PowerPoint - Material gamificado <i>Oral English Enigma</i> - Stickers de Evolución de avatar - Hojas de trabajo |
| Sesión 7 | Desarrollo de tema: <i>My favorite food</i> | <p>Objetivo: Los estudiantes podrán describir su comida favorita y mencionar los ingredientes.</p> <p>Vocabulario</p> <ul style="list-style-type: none"> - Food items: <i>pizza, pasta, salad, soup, rice, chicken, vegetables, fruits.</i> - Ingredients: <i>tomatoes, cheese, lettuce, meat, spices.</i> <p>Gramática: <i>Present Simple, Countable/Uncountable Nouns</i></p> | <ul style="list-style-type: none"> - Proyector - Laptop - Presentaciones en PowerPoint - Material gamificado <i>Oral English Enigma</i> - Stickers <i>Ratatouille</i> - Premio sorpresa - Hojas de trabajo |

| | | | |
|-----------|---|---|---|
| Sesión 8 | Desarrollo de tema: <i>Celebrations in my city</i> | <p>Objetivo: Los estudiantes podrán hablar sobre celebraciones importantes en su comunidad y describir tradiciones.</p> <p>Vocabulario</p> <ul style="list-style-type: none"> - Celebrations: <i>Independence Day, Christmas, Holy week, Carnivals, Halloween</i> - Traditions: <i>parades, fireworks, traditional food.</i> <p>Gramática: <i>Present Simple, Past Simple</i></p> | <ul style="list-style-type: none"> - Proyector - Laptop - Presentaciones en PowerPoint - Material gamificado <i>Oral English Enigma</i> - Fichas de <i>emojis</i> para juego de <i>preguntas</i> - Hojas de trabajo |
| Sesión 9 | Desarrollo de tema: <i>My future and my dreams</i> | <p>Objetivo: Los estudiantes podrán hablar sobre sus sueños y planes para el futuro.</p> <p>Vocabulario</p> <ul style="list-style-type: none"> - Professions: <i>lawyer, doctor, engineer, singer, business administrator, psychologist, scientist.</i> - Dreams: <i>I hope to..., I want to...</i> <p>Gramática: <i>Future Simple, Be going to</i></p> | <ul style="list-style-type: none"> - Proyector - Laptop - Presentaciones en PowerPoint - Stickers de estrellas con puntos incluidos - Hojas de trabajo |
| Sesión 10 | Actividades finales | <ul style="list-style-type: none"> - Entrega del guía de grabación de video y brindar las indicaciones necesarias. - Los estudiantes deberán de grabar un video realizando una presentación oral de salida. - - Posterior a la evaluación, en el grupo experimental, se realizará el reconocimiento a los estudiantes sobresalientes en la habilidad oral del inglés. | <ul style="list-style-type: none"> - Proyector - Laptop - Presentaciones en PowerPoint - Guía de presentación oral |

Conclusiones

Teniendo como base los resultados encontrados en el presente estudio, se concluyó en lo siguiente:

1. La gamificación tuvo efectos positivos en la producción oral del inglés como segunda lengua en los estudiantes del segundo grado de Secundaria del laboratorio pedagógico Planteles de Aplicación Guamán Poma de Ayala, Ayacucho, 2024, con una significación estadística de U de Mann-Whitney $\rho = 0.004$ y Wilcoxon $\rho = 0.000$.
2. La gamificación tuvo efectos positivos en la fluidez oral del inglés como segunda lengua en los estudiantes del segundo grado de Educación Secundaria del laboratorio pedagógico Planteles de Aplicación Guamán Poma de Ayala, Ayacucho, 2024, con una significación estadística de U de Mann-Whitney $\rho = 0.016$ y Wilcoxon $\rho = 0.000$.
3. La gamificación tuvo efectos positivos en la coherencia del discurso oral del inglés como segunda lengua en los estudiantes del segundo grado de Educación Secundaria del laboratorio pedagógico Planteles de Aplicación Guamán Poma de Ayala, Ayacucho, 2024, con una significación estadística de U de Mann-Whitney $\rho = 0.018$ y Wilcoxon $\rho = 0.000$.
4. La gamificación tuvo efectos positivos en la precisión gramatical durante la producción oral del inglés como segunda lengua en los estudiantes del segundo grado de Educación Secundaria del laboratorio pedagógico Planteles de Aplicación Guamán Poma de Ayala, Ayacucho, 2024, con una significación estadística de U de Mann-Whitney $\rho = 0.024$ y Wilcoxon $\rho = 0.000$.
5. La gamificación tuvo efectos positivos en el recurso de vocabulario empleado en la producción oral del inglés como segunda lengua en los estudiantes del segundo grado de Educación Secundaria del laboratorio pedagógico Planteles de Aplicación Guamán Poma de Ayala, Ayacucho, 2024, con una significación estadística de U de Mann-Whitney $\rho =$

0.006 y Wilcoxon $\rho = 0.000$.

6. La gamificación tuvo efectos positivos en la pronunciación durante la producción oral del inglés como segunda lengua en los estudiantes del segundo grado de Educación Secundaria del laboratorio pedagógico Planteles de Aplicación Guamán Poma de Ayala, Ayacucho, 2024, con una significación estadística de U de Mann-Whitney $\rho = 0.021$ y Wilcoxon $\rho = 0.000$.

Recomendaciones

1. Al Ministerio de Educación (MINEDU), considerar la incorporación de la gamificación como parte de las estrategias metodológicas dentro de los lineamientos normativos y guías para el desarrollo del área de Inglés, en particular en la competencia oral. Los resultados de esta investigación muestran evidencia empírica sobre su eficacia. Asimismo, se propone fomentar el diseño de recursos gamificados contextualizados a nivel nacional, que tomen en cuenta la diversidad sociolingüística y tecnológica del país, y añadir estos enfoques en los programas de formación docente en servicio.
2. A la Dirección Regional de Educación de Ayacucho (DREA), impulsar el empleo de estrategias metodológicas innovadoras y tecnológicas como la gamificación en las instituciones educativas de la región, en particular en el área de inglés. Para dicho efecto, se sugiere diseñar programas de capacitación docente que fortalezcan el uso de recursos digitales y elementos lúdicos para el desarrollo de la competencia oral del idioma, teniendo en cuenta que esta investigación evidenció mejoras significativas en el desempeño de los estudiantes mediante la aplicación de la gamificación. También, se recomienda que la DREA impulse proyectos pilotos en escuelas focalizadas para analizar el impacto de la gamificación en distintos niveles educativos.
3. A la Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga (UNSCH), promover entre los estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación la creación de propuestas didácticas en base a la gamificación u otras metodologías favorables para la enseñanza del inglés en el contexto ayacuchano. Asimismo, se recomienda que las asignaturas relacionadas con Didáctica del Inglés, Taller de Innovación Tecnológica Educativa y Taller de Materiales Didácticos en Inglés incorporen actividades de creación de recursos gamificados que aborden problemáticas reales del contexto educativo local y regional. Esto contribuirá a la

formación de profesores más creativos, concientizados e innovadores en relación de los requerimientos del sistema educativo actual.

4. A los docentes del área de Inglés, aplicar la gamificación como estrategia didáctica en las sesiones que abordan el desarrollo de la competencia oral. Para ello, es importante diseñar actividades estructuradas con dinámicas variadas y motivadoras; incluir desafíos lingüísticos que fortalezcan las dimensiones de la habilidad oral, así como la fluidez, coherencia, gramática, recurso de vocabulario y la pronunciación; brindar la retroalimentación inmediata; y emplear diversos componentes de juego, haciendo uso de recursos tecnológicos que involucren activamente a los estudiantes, en especial en aquellos que se ubican en un nivel básico del idioma.

Referencias

- Ardila M., J. Y. (2018). Supuestos teóricos para la gamificación de la educación superior. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 12(24), 71–84.
<https://doi.org/10.11144/Javeriana.m12-24.stge>.
- Arispe A., C., Acuña G., L., Arellano S., C., Guerrero B., M., Lozada B., O. y Yangali V., J. (2020). *La investigación científica una aproximación para los estudios de posgrado*. Universidad Internacional del Ecuador.
<https://repositorio.uide.edu.ec/bitstream/37000/4310/1/LA%20INVESTIGACION%20CIENTIFICA.pdf>.
- Azzouz B., N. (2021). *Gamification in learning English as a second language: A methodological framework to improve psychobehavioural factors and speaking fluency*. [Tesis doctoral, Universidad de Andorra].
- Barquero D., M. y Ureña S., M. (2015). Rúbricas para evaluar la competencia oral en un segundo idioma: Un estudio de caso. *InterSedes*, 16(34), 17-39.
https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?pid=S2215-24582015000200017&script=sci_arttext.
- Bernal T., C. A. (2010). *Metodología de la investigación: Administración, economía, humanidades y ciencias sociales* (3.ª ed.). Pearson Educación.
- Bobarin E., R. (2021). Desarrollo de la competencia comunicativa oral en inglés. *Horizontes*, 5(19), 723-732. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v5i19.232>
- Borrás G., O. (2015). *Fundamentos de la gamificación*. Universidad Politécnica de Madrid.
https://oa.upm.es/35517/1/fundamentos%20de%20la%20gamificacion_v1_1.pdf.

- Borrás G., O. (2022). *Introducción a la gamificación o ludificación*. Servicio de Publicaciones de la Universidad Rey Juan Carlos.
<https://burjcdigital.urjc.es/bitstream/handle/10115/20346/fundamentos%20de%20la%20gamificacionOriolTIC.pdf>.
- Cacua B., P. (2021). *La gamificación como estrategia para fortalecer el proceso de aprendizaje del inglés en estudiantes de sexto* [Tesis de maestría en tecnologías digitales aplicadas a la educación, Universidad de Santander Udes].
<https://repositorio.udes.edu.co/handle/001/9040>.
- Caraballo P., Y. (2023). Gamificación educativa y su impacto en la enseñanza y aprendizaje del idioma inglés: un análisis de la literatura científica. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(4), 1813-1830.
https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i4.7011.
- Chaves Y., B. (2019). Revisión de experiencias de gamificación en la enseñanza de lenguas extranjeras. *ReiDoCrea*, 8, 422-430. <https://www.ugr.es/~reidocrea/8-33.pdf>.
- Csikszentmihalyi, M. (1996). Creativity: Flow and the psychology of discovery and invention. *New York: HarperCollins* (pp. 107- 126)
<https://digitalauthorshipuri.files.wordpress.com/2016/01/csikszentmihalyi-chapter-flow-and-creativity.pdf>.
- Díaz M., G. y Painter F., L. (2016). *Lessons learned. First Steps towards Reflective Teaching in ELT*. Impresora Apolo, S.A. de C.V.
- Dixit, R. K., Nirgude, M. A. y Yalagi, P. S. (2018). *Gamificación: una estrategia de instrucción para involucrar al alumno*. En *IEEE Tenth International Conference on*

Technology for Education (T4E) (pp. 138–141). IEEE.

<https://doi.org/10.1109/T4E.2018.00035>.

Education First. (2023). *EF English Proficiency Index 2023*.

<https://www.ef.com/assetscdn/WIBIwq6RdJvcD9bc8RMd/cefcom-epi-site/reports/2023/ef-epi-2023-english.pdf>

Educational Intelligence. (2015). *Inglés en el Perú: Un análisis de la política, las percepciones y los factores de influencia*. British Council. <https://ei.britishcouncil.org>

Erazo N., G. y Suárez M., W. (2023). *La gamificación y la habilidad de hablar* [Tesis de grado, Universidad Técnica de Ambato]. <https://repositorio.uta.edu.ec/jspui/handle/123456789/37243>.

Figuerola V., R. y Intriago M., J. (2022). Estrategias para la producción oral del idioma inglés en la comunicación de los estudiantes. *Polo de Conocimiento*, 7(3), 265-292. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8399894>.

Forero R., S. y García D., D. (2019). *Desarrollo de la producción oral en inglés en los estudiantes del ciclo 3B de la jornada nocturna de la I.E.D República de Colombia* [Tesis de grado, Universidad Libre]. <https://hdl.handle.net/10901/17761>.

Gamarra A., G., Wong C. F., Pujay C., O. y Rivera E., T. (2015). *Estadística e Investigación con aplicaciones de SPSS*. SAN MARCOS E I R LTDA.

García H., D., Castro S., A. y Erazo Á. (2020). Gamificación como estrategia innovadora en la enseñanza del inglés. *Revista Electrónica de Ciencias de la Educación, Humanidades, Artes y Bellas Artes*, 3(1), 163-182. <http://dx.doi.org/10.35381/e.k.v3i1.997>.

Gaviria M., D. (2021). *Pedagogía de la gamificación*. Commons CC BY-NC-SA 4.0.

<https://repositorio.ucp.edu.co/bitstream/10785/8803/1/DDMPDH182.pdf>

George, D. y Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference*. (4th. ed.). Allyn y Bacon.

González G., C. (2019). Gamificación en el aula: ludificación espacios de enseñanza-aprendizaje presenciales y espacios virtuales. *ResearchGate*, 17(19), 1-23.

<http://dx.doi.org/10.13140/RG.2.2.34658.07364>.

Harmer, J. (2007). *The Practice of English Language Teaching* (4.^a ed.). Pearson Education Limited.

Huamán R., J. P. (2021). Causas del bajo dominio del idioma inglés en los estudiantes de secundaria de la Educación Básica Regular en el Perú. *Lengua y Sociedad. Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 20(1), 125-144.

<https://doi.org/10.15381/lengsoc.v11i1.22272>

López A., C. y Quispe H., J. (2020). *La gamificación por aplicaciones en el aprendizaje del idioma extranjero inglés en estudiantes de la institución educativa Francisco Mostajo de Tiabaya, Arequipa 2020* [Tesis de maestría, Universidad Católica de Santa María].

<https://repositorio.ucsm.edu.pe/handle/20.500.12920/10431>.

López F., A. L., y Ramos S., G. (2021). Acerca de los métodos teóricos y empíricos de investigación: significación para la investigación educativa. *Revista Conrado*, 17(S3), 22-31. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/2133>.

Maghawry A., S. M. (2021). Un programa de gamificación para mejorar las habilidades orales de los estudiantes de inglés como lengua extranjera de secundaria y su

- motivación para aprender estas habilidades. *Journal of The Faculty of Education- Mansoura University*, 116(65), 1-21. <https://dx.doi.org/10.21608/maed.2021.235826>.
- Mayoral V., P., Flores H., E. y Isaables F., S. (2020). *Gamificación y PowerPoint*. GLOBAL KNOWLEDGE.
- McMillan, J. y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa*. (5.^a ed.). Pearson Educación. https://des-for.infed.edu.ar/sitio/upload/McMillan_J._H._Schumacher_S._2005._Investigacion_educativa_5_ed..pdf.
- Ministerio de Educación. (2016). *Currículo nacional de educación básica*. Material educativo para todos. Perú. <https://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/curriculo-nacional-2016.pdf>.
- Mora B., M. (2021). *La gamificación como propuesta didáctica para el fortalecimiento de la habilidad de habla en inglés de las estudiantes del curso 1A de un colegio público* [Tesis de licenciatura, Universidad Libre de Colombia]. <https://repository.unilibre.edu.co/bitstream/handle/10901/21448/Gamificaci%C3%B3ningl%C3%A9sMa.Paula%20MoraBarrios2021.docx.pdf?sequence=1>.
- Olaya, V. A. y Ahumada, L. S. (2023). Ansiedad en la producción oral del inglés como lengua extranjera; prácticas y estrategias para minimizar sus efectos en los estudiantes de idiomas. *Societas*, 25(2), 252-271. <https://doi.org/10.48204/societas.v25n2.4126>
- Ordás, A. (2018). *Gamificación en bibliotecas el juego como inspiración*. UOC.
- Pacurucu, B. A. M. y Garzón, A. L. A. (2022). Gamification strategies and speaking fluency in EFL elementary students. *Iustitia Socialis: Revista Arbitrada de Ciencias Jurídicas y Criminalísticas*, 7(1), 77-95. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8943541>.

- Palacios M., L. J. (2023). *El uso de la gamificación como estrategia docente para mejorar la habilidad hablar en estudiantes de inglés A1 en Instituto Superior Carlos Cisneros en Riobamba, realizada en la Universidad Técnica de Ambato* [Tesis de grado, Universidad Técnica de Ambato].
<https://repositorio.uta.edu.ec/jspui/handle/123456789/38397>.
- Pillaca M., D. R. (2022). *English gamification y aprendizaje del inglés en el centro de idiomas - Universidad Nacional Santiago Antúnez de Mayolo, 2019* [Tesis de maestría, Universidad de San Pedro]. <http://repositorio.usanpedro.edu.pe/handle/20.500.129076/21431>.
- Rodríguez, F. y Santiago C., R. (2015). *Gamificación: cómo motivar a tu alumnado y mejorar el clima en el aula*. Grupo Océano.
- Real Academia Española. (s. f.). Juego. En *Diccionario de la lengua española*. Recuperado el 9 de marzo, 2024, <https://dle.rae.es/juego?m=form>.
- Sacapuca J., M. (2022). *La gamificación en e-learning en el rendimiento académico del idioma inglés de los estudiantes de la facultad de Ciencias de la Educación, Arequipa 2021* [Tesis de maestría, Universidad Nacional San Agustín de Arequipa].
<https://repositorio.ucsm.edu.pe/handle/20.500.12920/10431>.
- Salas L., M. (2022). *Estrategias de gamificación para mejorar la habilidad oral en el aprendizaje del inglés en los estudiantes universitarios, Cusco, 2022* [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo]. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/95364>.
- Sánchez O., C. (2020). *Nuevas dimensiones de la educación: gamificación, TIC y e-learning*. GKA Ediciones - Eagra

- Santos G., D. (2023). La gamificación en el aprendizaje de segundas lenguas extranjeras. FLE y su aprendizaje en la enseñanza pública de España. *Revista Educación. Investigación, Innovación y Transferencia*, 23(1), 68-91.
https://doi.org/10.26754/ojs_reiit/eiit.202318813.
- Serrano G., J. M. y Pons P., R. M. (2011). El constructivismo hoy: enfoques constructivistas en educación [Constructivism Today: Constructivist Approaches in Education]. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 13(1).
<https://doi.org/10.61368/r.s.d.h.v6i1.549>.
- Suyunov, B., Nodira, K. y Suyunov, J. (2023). La gamificación como método de aumento motivación de estudiantes de educación superior instituciones en la enseñanza de una lengua extranjera en el ejemplo del inglés. *International scientific*, 2(2), 2181-3337.
 file:///C:/Users/HP/Downloads/Revista%20de%20rev%20-%20Suyunov%20(2022)%20Juli-imprimir.pdf.
- Taboada M., G. (2020). *Gamificación: 3 maneras de llevarla a cabo efectivamente*. Kindle.
- Teixes F., A. (2014). *Gamificación: fundamentos y aplicaciones*. Oberta UOC Publishing, Kindle.
- Valderrama M., S. (2015). *Pasos para elaborar proyectos de investigación científica cuantitativa, cualitativa y mixto* (5.ª ed.). San Marcos.
- Van L., P., Kruglanski A., W. y Tory H., E. (2012). *Manual de teorías de Psicología Social*. SAGE. https://api.pageplace.de/preview/DT0400.9781446250068_A24015489/preview-9781446250068_A24015489.pdf.

Vidal, R. A. F. y Macías, J. R. I. (2022). Estrategias para la producción oral del idioma inglés en la comunicación de los estudiantes. *Polo del Conocimiento: Revista científico-profesional*, 7(3), 58. <https://dialnet.unirioja.es/download/articulo/8399894.pdf>.

Werbach, K. y Hunter, D. (2015). *El kit de herramientas de gamificación: dinámica, mecánica y componentes para ganar*. Wharton School Press.

Anexo

Anexo A. Matriz de consistencia

| PROBLEMA | OBJETIVOS | HIPÓTESIS | VARIABLES | METODOLOGÍA |
|---|---|---|--|---|
| <p>Problema general</p> <p>¿Cómo son los efectos de la gamificación en la producción oral del inglés como segunda lengua en los estudiantes de 2do grado de secundaria del laboratorio pedagógico Planteles de Aplicación Guamán Poma de Ayala”, Ayacucho – 2024?</p> <p>Problemas específicos:</p> <p>a) ¿Cómo son los efectos de la gamificación en la fluidez oral en inglés como segunda lengua en los estudiantes del segundo grado de Educación Secundaria del laboratorio pedagógico Planteles de Aplicación Guamán Poma de Ayala, Ayacucho, 2024?</p> <p>b) ¿Cómo son los efectos de la gamificación en la coherencia del discurso oral en inglés como segunda lengua en los estudiantes del segundo grado de Educación Secundaria del laboratorio pedagógico Planteles de Aplicación Guamán Poma de Ayala, Ayacucho, 2024?</p> <p>c) ¿Cómo son los efectos de la gamificación en la precisión gramatical durante la producción</p> | <p>Objetivo general</p> <p>Determinar los efectos de la gamificación en la producción oral del inglés como segunda lengua en los estudiantes de 2do grado de secundaria del laboratorio pedagógico Planteles de Aplicación Guamán Poma de Ayala”, Ayacucho – 2024.</p> <p>Objetivos específicos</p> <p>a) Determinar los efectos de la gamificación en la fluidez oral en inglés como segunda lengua en los estudiantes del segundo grado de Educación Secundaria del laboratorio pedagógico Planteles de Aplicación Guamán Poma de Ayala, Ayacucho, 2024.</p> <p>b) Determinar los efectos de la gamificación en la coherencia del discurso oral en inglés como segunda lengua en los estudiantes del segundo grado de Educación Secundaria del laboratorio pedagógico Planteles de Aplicación Guamán Poma de Ayala, Ayacucho, 2024.</p> <p>c) Determinar los efectos de la gamificación en la precisión</p> | <p>Hipótesis general</p> <p>La gamificación tiene efectos positivos en la producción oral del inglés como segunda lengua en los estudiantes de 2do grado de secundaria del laboratorio pedagógico Planteles de Aplicación Guamán Poma de Ayala”, Ayacucho – 2024.</p> <p>Hipótesis específicas</p> <p>a) La gamificación tiene efectos positivos en la fluidez oral en inglés como segunda lengua en los estudiantes del segundo grado de Educación Secundaria del laboratorio pedagógico Planteles de Aplicación Guamán Poma de Ayala, Ayacucho, 2024.</p> <p>b) La gamificación tiene efectos positivos en la coherencia del discurso oral en inglés como segunda lengua en los estudiantes del segundo grado de Educación Secundaria del laboratorio pedagógico Planteles de Aplicación Guamán Poma de Ayala, Ayacucho, 2024.</p> <p>c) La gamificación tiene efectos positivos en la precisión gramatical durante la producción oral en inglés como segunda lengua en los</p> | <p>Independiente</p> <p>Gamificación</p> <p>Dimensiones</p> <ul style="list-style-type: none"> - Empleo de dinámicas - Inclusión de mecánicas - Manejo de componentes <p>Dependiente</p> <p>Producción oral en inglés como segunda lengua</p> <p>Dimensiones</p> <ul style="list-style-type: none"> - Fluidez - Coherencia - Precisión gramatical - Recurso de vocabulario - Pronunciación | <p>Tipo y nivel de investigación</p> <p>Investigación aplicada</p> <p>Nivel experimental</p> <p>Diseño de investigación</p> <p>Cuasiexperimental de grupo de control no equivalente con pretest-postest</p> <p>Población</p> <p>320 estudiantes matriculados en el nivel secundario de los Planteles de Guamán Poma de Ayala</p> <p>Muestra</p> <p>60 estudiantes matriculados en el 2do grado de secundaria de los Planteles de Guamán Poma de Ayala</p> |

| | | | | |
|--|---|--|--|--|
| <p>oral en inglés como segunda lengua en los estudiantes del segundo grado de Educación Secundaria del laboratorio pedagógico Planteles de Aplicación Guamán Poma de Ayala, Ayacucho, 2024?</p> <p>d) ¿Cómo son los efectos de la gamificación en el recurso de vocabulario empleado en la producción oral en inglés como segunda lengua en los estudiantes del segundo grado de Educación Secundaria del laboratorio pedagógico Planteles de Aplicación Guamán Poma de Ayala, Ayacucho, 2024?</p> <p>e) ¿Cómo son los efectos de la gamificación en la pronunciación durante la producción oral en inglés como segunda lengua en los estudiantes del segundo grado de Educación Secundaria del laboratorio pedagógico Planteles de Aplicación Guamán Poma de Ayala, Ayacucho, 2024?</p> | <p>gramatical durante la producción oral en inglés como segunda lengua en los estudiantes del segundo grado de Educación Secundaria del laboratorio pedagógico Planteles de Aplicación Guamán Poma de Ayala, Ayacucho, 2024.</p> <p>d) Determinar los efectos de la gamificación en el recurso de vocabulario empleado en la producción oral en inglés como segunda lengua en los estudiantes del segundo grado de Educación Secundaria del laboratorio pedagógico Planteles de Aplicación Guamán Poma de Ayala, Ayacucho, 2024.</p> <p>e) Determinar los efectos de la gamificación en la pronunciación durante la producción oral en inglés como segunda lengua en los estudiantes del segundo grado de Educación Secundaria del laboratorio pedagógico Planteles de Aplicación Guamán Poma de Ayala, Ayacucho, 2024.</p> | <p>estudiantes del segundo grado de Educación Secundaria del laboratorio pedagógico Planteles de Aplicación Guamán Poma de Ayala, Ayacucho, 2024.</p> <p>d) La gamificación tiene efectos positivos en el recurso de vocabulario empleado en la producción oral en inglés como segunda lengua en los estudiantes del segundo grado de Educación Secundaria del laboratorio pedagógico Planteles de Aplicación Guamán Poma de Ayala, Ayacucho, 2024.</p> <p>e) La gamificación tiene efectos positivos en la pronunciación durante la producción oral en inglés como segunda lengua en los estudiantes del segundo grado de Educación Secundaria del laboratorio pedagógico Planteles de Aplicación Guamán Poma de Ayala, Ayacucho, 2024.</p> | | <p>Técnicas</p> <p>La observación</p> <p>Instrumentos</p> <p>Rúbrica de evaluación (pretest y postest)</p> <p>Procesamiento de datos</p> <p>Para la organización y sistematización de datos se utilizó la herramienta estadística SPSS 25. El proceso estadístico, a nivel descriptivo, se realizó mediante el programa Microsoft Excel; a nivel inferencial, se usó las pruebas no paramétricas U de Mann Whitney y W de Wilcoxon.</p> |
|--|---|--|--|--|

Anexo B. Instrumento de recolección de datos

La rúbrica

| CRITERIOS | NIVELES DE LOGRO DEL ESTUDIANTE | | | |
|-------------------------------|--|--|--|--|
| | LOGRO DESTACADO (18-20) | LOGRO ESPERADO (14-17) | EN PROCESO (11-13) | EN INICIO (1-10) |
| Fluidez | El estudiante se expresa de manera natural y fluida, sin pausas innecesarias. | El estudiante se expresa mayormente fluido, con algunas pausas menores que no afectan el discurso. | El estudiante se expresa con pausas frecuentes que interrumpen el flujo, pero es capaz de continuar el discurso. | El estudiante realiza muchas pausas y bloqueos en el discurso. |
| Coherencia | Coordina sus ideas de manera muy organizada y con conexión lógica. | Coordina sus ideas de manera organizada con algunas conexiones lógicas. | Coordina sus ideas con una organización básica, y a veces incoherente. | Expresa sus ideas de manera desorganizada o confusa, haciendo el discurso difícil de comprender. |
| Precisión gramatical | Hace uso preciso de la estructura gramatical. | Comete pequeños errores gramaticales, que no cambian la intención del mensaje. | Comete errores gramaticales frecuentes, pero es posible entender el sentido del mensaje. | Comete muchos errores gramaticales que dificultan la comprensión del mensaje. |
| Recurso de vocabulario | Emplea vocabulario preciso y amplio que enriquece el discurso. | Emplea el vocabulario aprendido, con algunas variaciones. | Hace uso de vocabulario limitado o repetitivo. | Usa vocabulario muy limitado o inapropiado para el discurso. |
| Pronunciación | Expresa de forma clara y precisa los sonidos de las palabras empleadas en el discurso. | Expresa de manera correcta la mayoría de palabras empleadas en el discurso. | Presenta varios errores de pronunciación que afectan medianamente la comprensión del discurso. | Comete muchos errores de pronunciación y difíciles de entender. |

Nota. Rúbrica adaptada por la autora a partir de la escala de evaluación oral propuesta por Díaz y Painter (2016) en *Lessons Learned: First Steps Toward Reflective Teaching in ELT*, dirigida a estudiantes de nivel elemental (Nivel 2 del MCER; ACTFL Intermedio Bajo).

FICHA DE EXPERTO

Título de la investigación: Efectos de la gamificación en la producción oral en inglés como segunda lengua en estudiantes de Secundaria de los Planteles de Aplicación Guamán Poma de Ayala, Ayacucho, 2024

Nombre de los instrumentos: Rúbrica de evaluación para evaluar la producción oral

ASPECTOS DE LA VALIDACIÓN

| Indicadores | Criterios | Deficiente | | | | Baja | | | | Regular | | | | Bueno | | | | Muy bueno | | | |
|--------------------|---|------------|---|----|----|------|----|----|----|---------|----|----|----|-------|----|----|----|-----------|----|----|----|
| | | 0 | 6 | 11 | 16 | 21 | 26 | 31 | 36 | 41 | 46 | 51 | 56 | 61 | 66 | 71 | 76 | 81 | 86 | 91 | 96 |
| 1. CLARIDAD | Está formulado con lenguaje propio | | | | | | | | | | | | | | | | | | | X | |
| 2. OBJETIVIDAD | Está expresado en conductas observables | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | X |
| 3. ACTUALIDAD | Adecuado al avance de la ciencia pedagógica | | | | | | | | | | | | | | | | | | | X | |
| 4. ORGANIZACIÓN | Existe una organización lógica | | | | | | | | | | | | | | | | | | | X | |
| 5. SUFICIENCIA | Comprende los aspectos en cantidad y calidad | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | X |
| 6. INTENCIONALIDAD | Adecuado para valorar los indicadores | | | | | | | | | | | | | | | | | | | X | |
| 7. CONSISTENCIA | Basado en aspectos teóricos científicos | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | X |
| 8. COHERENCIA | Entre los ítems e indicadores | | | | | | | | | | | | | | | | | | | X | |
| 9. METODOLOGÍA | La estrategia responde al propósito de la investigación | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | X |
| 10. PERTINENCIA | Es útil y adecuado para la investigación | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | X |

PROMEDIO DE VALORACION

92.5

OPINIÓN DE APLICABILIDAD: a) Deficiente b) Baja c) Regular d) Buena (e) Muy Buena

Datos del experto

| | |
|-----------------------------|---|
| Nombres y Apellidos | Ebra Artemia Pérez Huarancca |
| Título Profesional | Licenciada en Educación Secundaria |
| Especialidad | Inglés - Especial |
| Grado Académico de maestría | Medición y evaluación de la calidad educativa |
| Grado académico de doctor | |
| Opinión de aplicabilidad | Muy bueno |
| Lugar y Fecha | Ayacucho 19 de setiembre de 2024 |
| Firma | |

FICHA DE EXPERTO

Título de la investigación: Efectos de la gamificación en la producción oral en inglés como segunda lengua en estudiantes de Secundaria de los Planteles de Aplicación Guamán Poma de Ayala, Ayacucho, 2024

Nombre de los instrumentos: Rúbrica de evaluación para evaluar la producción oral

ASPECTOS DE LA VALIDACIÓN

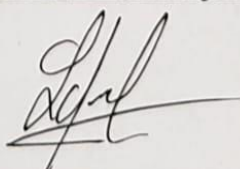
| Indicadores | Criterios | Deficiente | | | | Baja | | | | Regular | | | | Bueno | | | | Muy bueno | | | |
|--------------------|---|------------|---|----|----|------|----|----|----|---------|----|----|----|-------|----|----|----|-----------|----|----|----|
| | | 0 | 6 | 11 | 16 | 21 | 26 | 31 | 36 | 41 | 46 | 51 | 56 | 61 | 66 | 71 | 76 | 81 | 86 | 91 | 96 |
| 1. CLARIDAD | Está formulado con lenguaje propio | | | | | | | | | | | | | | | X | | | | | |
| 2. OBJETIVIDAD | Está expresado en conductas observables | | | | | | | | | | | | | | | X | | | | | |
| 3. ACTUALIDAD | Adecuado al avance de la ciencia pedagógica | | | | | | | | | | | | | | | | | | | X | |
| 4. ORGANIZACIÓN | Existe una organización lógica | | | | | | | | | | | | | | | X | | | | | |
| 5. SUFICIENCIA | Comprende los aspectos en cantidad y calidad | | | | | | | | | | | | | | | | | | | X | |
| 6. INTENCIONALIDAD | Adecuado para valorar los indicadores | | | | | | | | | | | | | | | | | | | X | |
| 7. CONSISTENCIA | Basado en aspectos teóricos científicos | | | | | | | | | | | | | | | | | | | X | |
| 8. COHERENCIA | Entre los ítems e indicadores | | | | | | | | | | | | | | | | | | | X | |
| 9. METODOLOGÍA | La estrategia responde al propósito de la investigación | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | X |
| 10. PERTINENCIA | Es útil y adecuado para la investigación | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | X |

PROMEDIO DE VALORACION

91.5

OPINIÓN DE APLICABILIDAD: a) Deficiente b) Baja c) Regular d) Buena Muy Buena

Datos del experto

| | |
|-----------------------------|--|
| Nombres y Apellidos | LIDIA CAUCHÓN ALVIZURI |
| Título Profesional | Licenciada en educación Secundaria |
| Especialidad | Inglés - Español |
| Grado Académico de maestría | Docencia y Gestión educativa |
| Grado académico de doctor | - - - |
| Opinión de aplicabilidad | Muy buena |
| Lugar y Fecha | Ayacucho, 20 de setiembre de 2024 |
| Firma |  |

FICHA DE EXPERTO

Título de la investigación: Efectos de la gamificación en la producción oral en inglés como segunda lengua en estudiantes de Secundaria de los Planteles de Aplicación Guamán Poma de Ayala, Ayacucho, 2024

Nombre de los instrumentos: Rúbrica de evaluación para evaluar la producción oral

ASPECTOS DE LA VALIDACIÓN

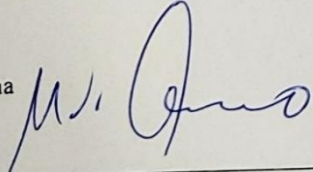
| Indicadores | Criterios | Deficiente | | | | Baja | | | | Regular | | | | Bueno | | | | Muy bueno | | | |
|--------------------|---|------------|---|----|----|------|----|----|----|---------|----|----|----|-------|----|----|----|-----------|----|----|----|
| | | 0 | 6 | 11 | 16 | 21 | 26 | 31 | 36 | 41 | 46 | 51 | 56 | 61 | 66 | 71 | 76 | 81 | 86 | 91 | 96 |
| 1. CLARIDAD | Está formulado con lenguaje propio | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | X |
| 2. OBJETIVIDAD | Está expresado en conductas observables | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | + |
| 3. ACTUALIDAD | Adecuado al avance de la ciencia pedagógica | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | X |
| 4. ORGANIZACIÓN | Existe una organización lógica | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | X |
| 5. SUFICIENCIA | Comprende los aspectos en cantidad y calidad | | | | | | | | | | | | | | X | | | | | | |
| 6. INTENCIONALIDAD | Adecuado para valorar los indicadores | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | X |
| 7. CONSISTENCIA | Basado en aspectos teóricos científicos | | | | | | | | | | | | | | | | | | X | | |
| 8. COHERENCIA | Entre los ítems e indicadores | | | | | | | | | | | | | | | | | | | X | |
| 9. METODOLOGÍA | La estrategia responde al propósito de la investigación | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | X |
| 10. PERTINENCIA | Es útil y adecuado para la investigación | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | X |

PROMEDIO DE VALORACION

96.5

OPINIÓN DE APLICABILIDAD: a) Deficiente b) Baja c) Regular d) Buena e) Muy Buena

Datos del experto

| | |
|-----------------------------|---|
| Nombres y Apellidos | MARCOS David CAVERO AROSTEGUI |
| Título Profesional | Lic. Educación Secundaria |
| Especialidad | Inglés |
| Grado Académico de maestría | Lingüística |
| Grado académico de doctor | Educación |
| Opinión de aplicabilidad | muy favorable |
| Lugar y Fecha | Ayacucho, 30 de Setiembre de 2024 |
| Firma |  |

Anexo D. Resultados del coeficiente V de Aiken para validación de ficha de expertos

| Criterios | n.º de expertos | | | | V de Aiken |
|--------------------|------------------------|-------|-------|-------|-------------------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | |
| 1. Claridad | 80 | 90 | 80 | 95 | 0,863 |
| 2. Objetividad | 80 | 95 | 80 | 95 | 0,875 |
| 3. Actualización | 85 | 90 | 95 | 95 | 0,913 |
| 4. Organización | 85 | 90 | 80 | 95 | 0,875 |
| 5. Suficiencia | 80 | 95 | 95 | 80 | 0,875 |
| 6. Intencionalidad | 85 | 90 | 95 | 100 | 0,925 |
| 7. Consistencia | 85 | 95 | 95 | 90 | 0,913 |
| 8. Coherencia | 85 | 90 | 95 | 95 | 0,913 |
| 9. Metodología | 90 | 95 | 100 | 100 | 0,963 |
| 10. Pertinencia | 80 | 95 | 100 | 100 | 0,938 |
| V de Aiken | 0,835 | 0,925 | 0,915 | 0,945 | |

Anexo E. Modelo de sesiones experimentales aplicadas

**SESIÓN DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE
GRUPO EXPERIMENTAL N.º 3**

| FASES DEL APRENDIZAJE | PROCESOS PEDAGÓGICOS | EXPERIENCIAS Y/O ACTIVIDADES | TIEMPO |
|-----------------------|--------------------------------|---|------------|
| INICIO | Rutina de inicio de clase | <p>Rhyming greeting: T: <i>Good morning, class, are you ready for your new adventure?</i> Ss: <i>Yes! We are ready!</i> T: <i>I can't hear you...</i> Ss: <i>We are ready!</i> T: <i>Ready for what?</i> Ss: <i>Ready for our adventure!</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Se establen las reglas de clase - Recuerda a los estudiantes los métodos que utilizarás para captar la atención. | 5 minutos |
| | Actividad de motivación | <ul style="list-style-type: none"> - Se recuerda que en esta clase los avatares de cada equipo evolucionaran solo si superan los 350 puntos. <p>Showing a picture</p> <ul style="list-style-type: none"> - Se presenta una imagen y se pregunta: <i>Can you name some family members in English?</i> - Los estudiantes participan de manera libre. | 5 minutos |
| | Exploración de saberes previos | <p>Describing The Pitufos's family</p> <ul style="list-style-type: none"> - La profesora presenta una imagen de los pitufos y pregunta: <i>Who in this family is funny, Smart, kind...?</i> | 5 minutes |
| PROCESO | Construcción del aprendizaje | <p>SPEAKING PRERARATION Personalities vocabulary</p> <ul style="list-style-type: none"> - La profesora introduce vocabularios sobre personalidades mediante imágenes. Los estudiantes completan los recuadros con la descripción correspondiente. - Luego pregunta: <i>Who in this classroom is talkative? I'm talkative...</i> - Se practica la pronunciación. (E.g., T: <i>mother</i>; S: <i>father</i>; T: <i>uncle</i>, S: <i>aunt...</i>) De hacerlo correctamente y la participación de todos, los equipos ganan 20 puntos. <p>Merlina's family relationship</p> <ul style="list-style-type: none"> - Se presenta el árbol familiar de merlina y se va completando con la participación de los estudiantes. <p>GAMIFICATION ENHANCED</p> <ul style="list-style-type: none"> - Formados los equipos se inicia con el juego ORAL ENGLISH ENIGMA, Planeta 2. - Antes de iniciar, se muestra la tabla de clasificación del avance de los equipos y se reconoce sus logros. <p>Grammar: Possessives</p> <ul style="list-style-type: none"> - Se hace una explicación breve del uso de los posesivos y se practica mediante ejercicios. - Los estudiantes comparten sus respuestas de manera oral. | 35 minutos |
| | | <p>SPEAKING PRACTICE I have two brothers (Fluency activity)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Se presenta una lista de vocabularios de miembros de la familia y los estudiantes deben | 15 minutos |

| | | | |
|---------------|-------------------------------------|--|------------|
| | | <p>decir si las tiene o no. Ejemplo: <i>I have tree cousins / I don't have sisters.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Después de la preparación, los estudiantes de cada equipo comparten sus oraciones en cadena dentro de 20 segundos. Según la cantidad lograda ganan puntos, de mayor. | |
| | Transferencias a situaciones nuevas | <p>SPEAKING REPORT About my brother</p> <ul style="list-style-type: none"> - Los estudiantes eligen un miembro familiar de su preferencia. Elaboran y completan un cuadro de información y luego crean oraciones a partir de ella. Finalmente, comparte toda la descripción en clase. - Superado el último desafío, los equipos tienen la oportunidad de lanzar un dado, lo cual proveerá puntos al azar y así podrán lograr superar los 350 puntos. | 20 minutos |
| CIERRE | Consolidación o Conclusiones | <ul style="list-style-type: none"> - Se realiza la retroalimentación. - Homework: Los estudiantes deben crear su propio árbol familiar y crear diez oraciones para describir las relaciones entre los miembros considerados. - Metacognición: <i>Where you able to describe your family's relationship? What was difficult about the class?</i> <p>Class Farewell <i>Nice work, everyone! Keep practicing. See you next time! Ready for our next adventure?</i></p> | 5 minutos |

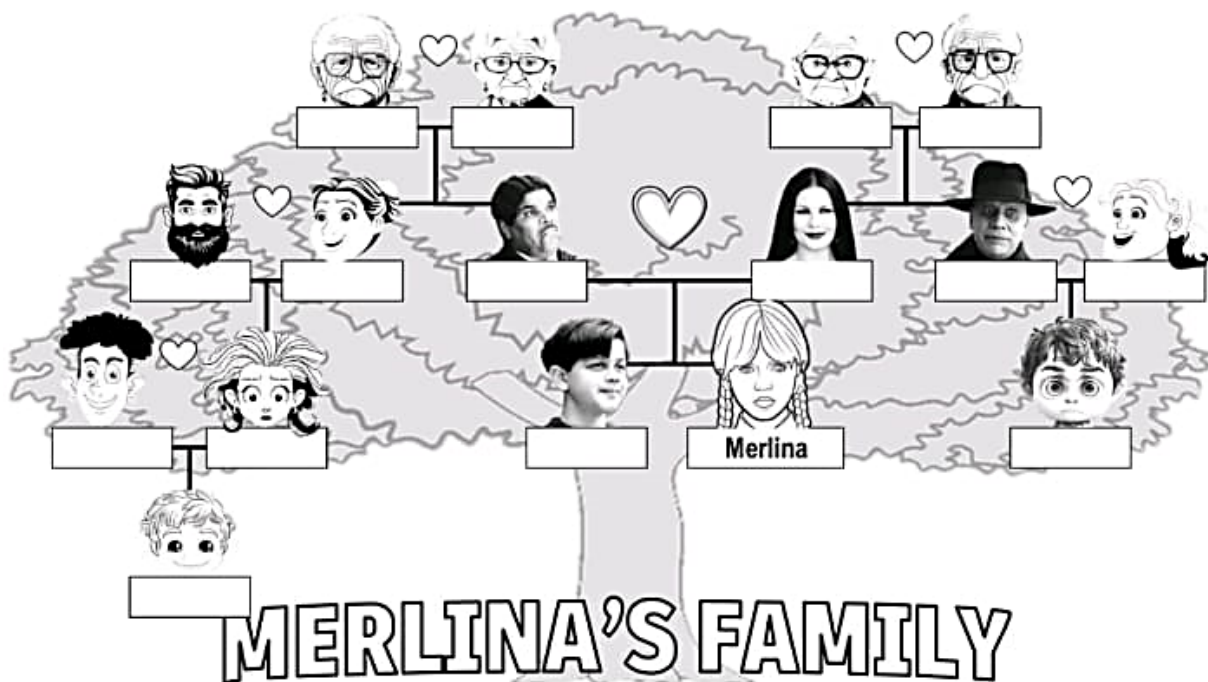
Ficha de trabajo correspondiente

MY FAMILY

1. **PERSONALITIES:** Look at each picture and write the personality in the box below. (8 points)

| | | | |
|--|--|--|--|
| a  <input type="text"/> | b  <input type="text"/> | c  <input type="text"/> | d  <input type="text"/> |
| e  <input type="text"/> | f  <input type="text"/> | g  <input type="text"/> | h  <input type="text"/> |

2. **VOCABULARY:** Complete the family relationships for Merlina. (10 points)



3. Rewrite the sentences using possessives. Share your answers orally. (10 points)

| GRAMMAR TIP | |
|---|---|
| <p>Possessive nouns show ownership by adding 's. Instead of "The book of Maria" ✗ we say "Maria's book". ✓</p> | <p>1. The mother of Tom. 2. The daughter of Sarah.</p> |
| | <p>3. The son of Lisa. 4. The cousin of Alex.</p> |
| | <p>5. The aunt of Julia. 6. The name of my father.</p> |
| | <p>7. The uncle of Peter 8. The favorite food of my brother.</p> |

SESIÓN DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

GRUPO EXPERIMENTAL n.º 4


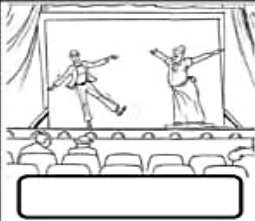




| FASES DEL APRENDIZAJE | PROCESO PEDAGÓGICOS | EXPERIENCIAS Y/O ACTIVIDADES | TIEMPO |
|-----------------------|--------------------------------|--|------------|
| INICIO | Rutina de inicio de clase | <p>Rhyming greeting: T: <i>Good morning, class, are you ready today?</i> Ss: <i>Ready today!</i> T: <i>Let's learn some English in a fun new way!</i> Ss: <i>Fun new way!</i> T: <i>Who's excited to learn and share?</i> Ss: <i>We're excited, we care!</i> T: <i>Let's work together, as a team we'll play</i> Ss: <i>Together today, hooray!</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Se recuerda las reglas de clase - Recuerda a los estudiantes los métodos que utilizarás para captar la atención. | 5 minutos |
| | Actividad de motivación | <ul style="list-style-type: none"> - Se recuerda a los estudiantes que se hará la entrega de un premio sorpresa al equipo que haya acumulado el mayor puntaje desde el inicio del juego hasta la clase de hoy. <p>Recognizing important places</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>What important places do you know in your city?</i> - Los estudiantes responden oralmente de manera libre. | 5 minutos |
| | Exploración de saberes previos | <p>That is the park</p> <ul style="list-style-type: none"> - La profesora presenta imágenes de algunos lugares de la ciudad de Ayacucho y pregunta: <i>Do you know this place?</i> | 5 minutes |
| PROCESO | Construcción del aprendizaje | <p>SPEAKING PRERARATION</p> <p>Important places vocabulary</p> <ul style="list-style-type: none"> - La profesora introduce vocabularios sobre lugares importantes de una ciudad mediante imágenes. Los estudiantes completan los recuadros con la descripción correspondiente. - Se practica la pronunciación. <p>Grammar: There is / There are</p> <ul style="list-style-type: none"> - Luego, se hace una explicación breve del uso de <i>there is/are</i> y se practica mediante ejercicios. <p>Direction's vocabulary</p> <ul style="list-style-type: none"> - Se presentan iconos que representan direcciones y se completa con la participación de los estudiantes. <p>GAMIFICATION ENHANCED</p> <ul style="list-style-type: none"> - Formados los equipos se inicia con el juego ORAL ENGLISH ENIGMA, Planeta 3. <p>Simon says turn left</p> <ul style="list-style-type: none"> - Primero, la profesora hace de Simón para practicar los movimientos con toda la clase. - Luego, en equipos deben realizar la misma dinámica de práctica (un equipo hace de Simón y otro realiza el movimiento) - Se hace entrega de insignias de Coordinación de equipo. | 35 minutos |

| | | | |
|---------------|-------------------------------------|--|------------|
| | | <p>SPEAKING PRACTICE Help Ronaldo to arrive the ball</p> <ul style="list-style-type: none"> - Se entrega un mapa al azar por equipo, quienes, en conjunto, deben ayudar a un personaje específico a llegar a su destino. - Se establece el tiempo límite de práctica y se monitorea el trabajo en equipo. | 15 minutos |
| | Transferencias a situaciones nuevas | <p>SPEAKING REPORT There is the ball</p> <ul style="list-style-type: none"> - Se presenta el mapa de cada equipo en la pizarra y cada uno de ellos brinda las indicaciones necesarias, de manera oral, para que su personaje llegue a su destino, superando el desafío de tiempo. | 20 minutos |
| CIERRE | Consolidación o Conclusiones | <ul style="list-style-type: none"> - Se realiza la retroalimentación. - Homework: Se brinda un mapa de caminos y los estudiantes deben escribir las indicaciones necesarias para ayudar a Masha a encontrar el oso, utilizando lo aprendido. - Metacognición: <i>Where you able to recognize important places of your city? Did you use directions vocabulary?</i> <p>Class Farewell <i>We faith today! We did everything! We are the winners!</i></p> | 5 minutos |

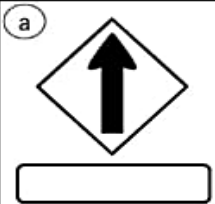
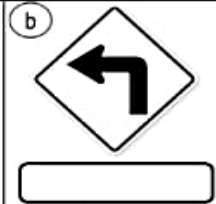
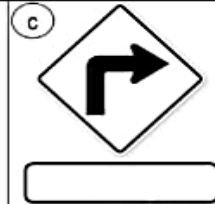


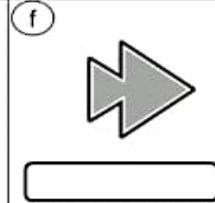
Ficha de trabajo correspondiente


PLACES IN MY CITY

1. Fill in the boxes with *important places* vocabulary. (10 points)

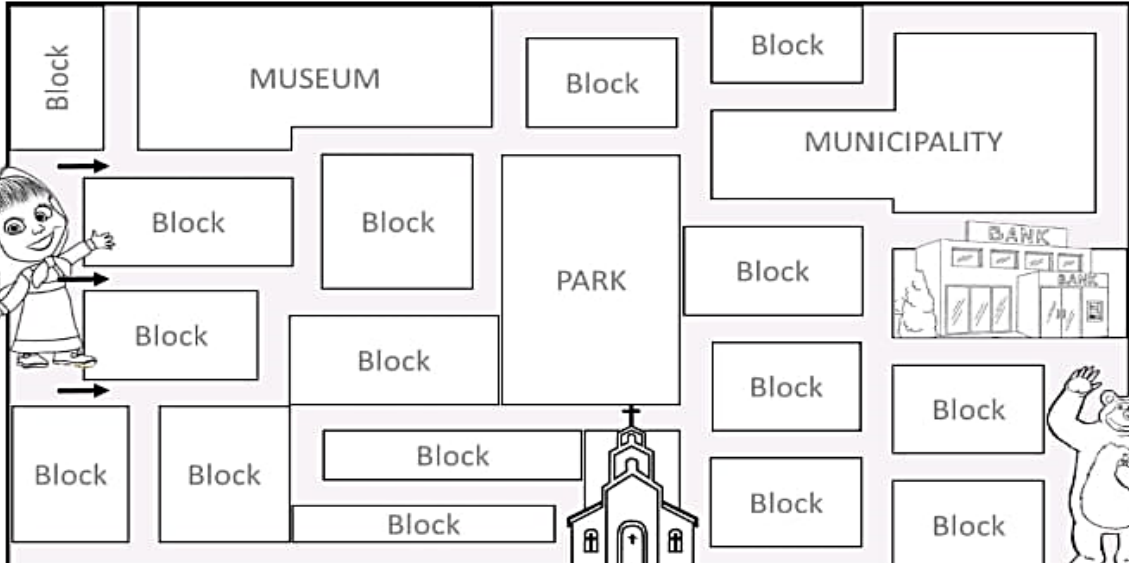
| | | | |
|---|---|---|---|
|  |  |  | <p>GRAMMAR TIP</p> <p><i>There is and there are show that something exists.</i> <i>Singular → There is.</i> <i>E.g., There is a park.</i> <i>Plural → There are</i> <i>E.g., There are two parks.</i></p> <p>EXERCISES: <i>In Ayacucho</i></p> <p>..... churches 🏛️.</p> <p>..... public university.</p> <p>..... libraries.</p> <p>..... big schools.</p> |
|  |  |  | |

2. Use the *directions* vocabulary to complete the boxes. (15 points)

| | | | |
|---|---|---|--|
| a  | b  | c  | <p>WHEN WE GIVE DIRECTIONS, WE USE...</p> <p>Direction Vocabulary to explain how to get a place.</p> <p>Connectors (<i>first, then, and, after that, finally</i>) to organize directions.</p> |
| d  | e  | f  | |



3. Help *Sasha* find the bear. Write the indications. Include *There is/are* and *Connectors*. (20 points)



The maze contains the following labeled areas:

- MUSEUM
- MUNICIPALITY
- PARK
- BANK
- Church

Other areas are labeled "Block". Sasha is at the top left, and the bear is at the bottom right. Arrows indicate the path from Sasha to the bear.

Anexo F. Base de datos

Base de datos de la prueba piloto

| n.º de estudiantes | Nº DE INDICADORES | | | | |
|--------------------|-------------------|-------------|-------------|-------------|-------------|
| | Indicador 1 | Indicador 2 | Indicador 3 | Indicador 4 | Indicador 5 |
| Estudiante 01 | 3 | 3 | 3 | 2 | 2 |
| Estudiante 02 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| Estudiante 03 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 |
| Estudiante 04 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 |
| Estudiante 05 | 2 | 2 | 2 | 3 | 1 |
| Estudiante 06 | 4 | 4 | 3 | 4 | 3 |
| Estudiante 07 | 4 | 3 | 3 | 3 | 3 |
| Estudiante 08 | 4 | 4 | 3 | 4 | 3 |
| Estudiante 09 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 |
| Estudiante 10 | 3 | 2 | 2 | 3 | 2 |

Base de datos del grupo de control pretest y postest

| n.º de estudiantes | MEDICIÓN INICIAL | | | | | | MEDICIÓN FINAL | | | | | |
|--------------------|------------------|----|----|----|----|----|----------------|----|----|----|----|----|
| | I1 | I2 | I3 | I4 | I5 | PG | I1 | I2 | I3 | I4 | I5 | PG |
| Estudiante 1 | 1 | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 | 2 | 3 | 3 | 3 | 2 | 2 |
| Estudiante 2 | 1 | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 |
| Estudiante 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 |
| Estudiante 4 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 |
| Estudiante 5 | 1 | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 | 3 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 |
| Estudiante 6 | 1 | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 |
| Estudiante 7 | 1 | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 | 2 | 2 | 2 | 3 | 1 | 1 |
| Estudiante 8 | 2 | 3 | 3 | 3 | 2 | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 |
| Estudiante 9 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| Estudiante 10 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 3 | 3 | 3 | 4 | 3 | 3 |
| Estudiante 11 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 |
| Estudiante 12 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 |
| Estudiante 13 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 4 | 4 | 4 | 3 | 4 |
| Estudiante 14 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 3 | 2 | 3 | 2 | 2 |
| Estudiante 15 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 |
| Estudiante 16 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 | 2 | 3 | 3 | 2 | 2 | 2 |
| Estudiante 17 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 3 | 3 | 4 | 3 | 3 |
| Estudiante 18 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 |
| Estudiante 19 | 2 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 3 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 |
| Estudiante 20 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 |
| Estudiante 21 | 2 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 3 | 2 | 3 | 3 | 2 | 2 |
| Estudiante 22 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 |
| Estudiante 23 | 3 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 |
| Estudiante 24 | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 3 | 3 | 3 | 4 | 3 | 3 |

| | | | | | | | | | | | | |
|---------------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Estudiante 25 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 3 | 2 | 3 | 2 | 2 |
| Estudiante 26 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 4 | 3 | 3 |
| Estudiante 27 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 |
| Estudiante 28 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| Estudiante 29 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 3 | 3 | 2 | 2 | 2 |
| Estudiante 30 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 3 | 3 | 3 | 4 | 3 | 3 |

Base de datos del grupo experimental pretest y postest

| n.º de estudiantes | MEDICIÓN INICIAL | | | | | | MEDICIÓN FINAL | | | | | |
|-----------------------|------------------|----|----|----|----|----|----------------|----|----|----|----|----|
| | I1 | I2 | I3 | I4 | I5 | PG | I1 | I2 | I3 | I4 | I5 | PG |
| Estudiante 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 2 | 3 | 3 | 2 | 2 |
| Estudiante 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 3 | 2 | 3 | 2 | 2 |
| Estudiante 3 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 |
| Estudiante 4 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 3 | 3 | 4 | 4 | 3 | 3 |
| Estudiante 5 | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 4 | 3 | 4 | 4 | 3 | 4 |
| Estudiante 6 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 | 3 | 4 | 3 | 4 | 2 | 3 |
| Estudiante 7 | 2 | 1 | 1 | 2 | 2 | 1 | 3 | 3 | 3 | 4 | 3 | 3 |
| Estudiante 8 | 2 | 2 | 3 | 3 | 2 | 2 | 3 | 3 | 4 | 4 | 3 | 3 |
| Estudiante 9 | 2 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 |
| Estudiante 10 | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 4 | 4 | 3 | 4 | 3 | 4 |
| Estudiante 11 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 3 | 3 | 3 | 4 | 3 | 3 |
| Estudiante 12 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 |
| Estudiante 13 | 2 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 2 | 3 | 3 | 3 | 2 | 2 |
| Estudiante 14 | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 |
| Estudiante 15 | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 |
| Estudiante 16 | 2 | 3 | 2 | 3 | 2 | 2 | 3 | 4 | 4 | 4 | 3 | 4 |
| Estudiante 17 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 2 | 3 | 3 | 2 | 2 |
| Estudiante 18 | 2 | 1 | 2 | 2 | 1 | 1 | 3 | 3 | 3 | 4 | 3 | 3 |
| Estudiante 19 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 |
| Estudiante 20 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 |
| Estudiante 21 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 1 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 |
| Estudiante 22 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 1 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 |
| Estudiante 23 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 |
| Estudiante 24 | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 3 | 2 | 3 | 2 | 2 |
| Estudiante 25 | 2 | 2 | 1 | 2 | 1 | 1 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 |
| Estudiante 26 | 2 | 2 | 3 | 3 | 2 | 2 | 4 | 4 | 3 | 4 | 3 | 4 |
| Estudiante 27 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 |
| Estudiante 28 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 |
| Estudiante 29 | 2 | 2 | 3 | 3 | 2 | 2 | 4 | 3 | 4 | 4 | 3 | 4 |
| Estudiante 30 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 1 | 2 | 2 | 2 | 3 | 3 | 2 |

Anexo G. Resultados del coeficiente alfa de Cronbach

| n.º de estudiantes | n.º DE INDICADORES | | | | | SUMA |
|---|--------------------|----------------|----------------|----------------|----------------|---------|
| | Indicador 1 | Indicador 2 | Indicador 3 | Indicador 4 | Indicador 5 | |
| Estudiante 01 | 3 | 3 | 3 | 2 | 2 | 13 |
| Estudiante 02 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 10 |
| Estudiante 03 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 11 |
| Estudiante 04 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 11 |
| Estudiante 05 | 2 | 2 | 2 | 3 | 1 | 10 |
| Estudiante 06 | 4 | 4 | 3 | 4 | 3 | 18 |
| Estudiante 07 | 4 | 3 | 3 | 3 | 3 | 16 |
| Estudiante 08 | 4 | 4 | 3 | 4 | 3 | 18 |
| Estudiante 09 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 14 |
| Estudiante 10 | 3 | 2 | 2 | 3 | 2 | 12 |
| VARIANZA | 0,69 | 0,61 | 0,25 | 0,56 | 0,44 | |
| SUMATORIA DE VARIANZAS | | | | | | 2,55000 |
| VARIANZA DE LA SUMA DE LOS ÍTEMS | | | | | | 8,61000 |

| | |
|--|------|
| K: Número de ítems del instrumento | 5 |
| $\sum s^2$: Sumatoria de varianzas de los ítems | 2,55 |
| s²t : Varianza total de los instrumentos | 8,61 |
| α : Coeficiente de confiabilidad de Rúbrica | 0,88 |

Anexo H. Resultados inferenciales obtenidos en SPSS

Valores obtenidos del análisis U de Mann-Whitney

| Estadísticos de prueba ^a | | | | | | |
|-------------------------------------|---------|------------|----------------------|------------------------|---------------|---|
| | Fluidez | Coherencia | Precisión gramatical | Recurso de vocabulario | Pronunciación | Producción oral en inglés como segunda lengua |
| U de Mann-Whitney | 300,000 | 302,500 | 311,000 | 274,500 | 306,000 | 264,000 |
| W de Wilcoxon | 765,000 | 767,500 | 776,000 | 739,500 | 771,000 | 729,000 |
| Z | -2,399 | -2,375 | -2,257 | -2,763 | -2,310 | -2,889 |
| Sig. asintótica(bilateral) | 0,016 | 0,018 | 0,024 | 0,006 | 0,021 | 0,004 |

a. Variable de agrupación: Grupo

Valores obtenidos del análisis Wilcoxon

| Estadísticos de prueba ^a | | | | | | |
|-------------------------------------|--------------------------------------|--|--|---|--|---|
| | Fluidez postest - Fluidez pretest | Coherencia postest - Coherencia pretest | Precisión gramatical postest - Precisión gramatical pretest | Recurso de vocabulario postest- Recurso de vocabulario pretest | Pronunciación postest - Pronunciación pretest | Producción oral en inglés postest- Producción oral en inglés pretest |
| Z | -4,625 ^b | -4,636 ^b | -4,802 ^b | -4,862 ^b | -4,916 ^b | -4,774 ^b |
| Sig. asintótica(bilateral) | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 |

a. Prueba de rangos con signo de Wilcoxon

b. Se basa en rangos positivos.

Anexo I. Autorización de la institución educativa


UNSCH
**FACULTAD DE CIENCIAS
DE LA EDUCACIÓN**
**PLANTELES DE APLICACIÓN
"GUAMÁN POMA DE AYALA"**

*"Año del Bicentenario de la consolidación de nuestra Independencia
y de la conmemoración de las heroicas batallas de Junín y Ayacucho"*

Ayacucho, 10 de setiembre del 2024

**EL DIRECTOR DE LOS PLANTELES DE APLICACIÓN
"GUAMÁN POMA DE AYALA", DE LA FACULTAD DE CIENCIAS
DE LA EDUCACIÓN, DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN
CRISTÓBAL DE HUAMANGA,**

AUTORIZA

A la estudiante **JULISSA PAOLA PEVE CHUQUISPUMA**, identificada con **DNI N° 74608907**, estudiante de la serie 500, de la Escuela Profesional de Educación secundaria, pueda ingresar a la sección del segundo grado "A y B" de Educación secundaria a fin de desarrollar su actividad del Proyecto de Tesis titulada: **Efectos de la gamificación en la producción oral en inglés como segunda lengua en estudiantes de secundaria de los Planteles de Aplicación "Guamán Poma de Ayala", Ayacucho, - 2024.**

Por lo que, esta dirección **AUTORIZA** al recurrente, realizar la correspondiente actividad, debiendo el docente de aula brindar las facilidades del caso.

Atentamente,



UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN CRISTÓBAL DE HUAMANGA
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
PLANTELES DE APLICACIÓN "GUAMÁN POMA DE AYALA"

Dr. Alberto A. Palomino Rivera
DIRECTOR

C. c.
Agente de Vigilancia.
Archivo.
AAPR/aer.

**PLANTELES DE APLICACIÓN
"GUAMÁN POMA DE AYALA"**
Pje. San Joaquín 101
Ciudad Universitaria Módulos - Ayacucho
✉ oficina.pogpa@unsch.edu.pe
Consultas: Secretario Administrativo 996420605
Especialista en Educación II 966985407

Anexo J. Consentimiento informado


**UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN
CRISTÓBAL DE HUAMANGA**

 Facultad de Ciencias de la Educación
 Escuela Profesional de Educación Secundaria

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Este formulario de consentimiento informado se dirige al padre de familia u apoderado del estudiante....., a quien se le invita participar en la investigación denominada *Efectos de la gamificación en la producción oral del inglés como segunda lengua en estudiantes de los Planteles de Aplicación Guamán Poma de Ayala, Ayacucho, 2024.*

Nombre de la investigadora responsable: Julissa Paola Peve Chuquispuma

Este documento de consentimiento informado está constituido en dos secciones: la primera proporciona información sobre el estudio; la segunda es el Formulario de consentimiento (para firmar en caso de estar de acuerdo en participar).

PRIMERA SECCIÓN

Presentación: Esta investigación es realizada con el siguiente objetivo:

1. *Determinar el grado de influencia de la gamificación en la producción oral del inglés como segunda lengua en los estudiantes del segundo grado de Educación Secundaria del laboratorio pedagógico Planteles de Aplicación Guamán Poma de Ayala, Ayacucho, 2024.*

Duración del proyecto. 10 semanas

Procedimiento. La aplicación de la estrategia gamificación en la producción oral del inglés se realizará del 02 de octubre al 11 de diciembre de 2024. Las actividades incluirán:

- **Fase de preprueba.** Se pedirá a los estudiantes que realicen una prueba oral en inglés para evaluar su nivel de producción oral antes de la intervención.
- **Fase de intervención.** Los estudiantes participarán en un programa de gamificación que incluye actividades lúdicas y desafiantes para mejorar su habilidad de hablar inglés.
- **Fase de posprueba.** Se les pedirá a los estudiantes que realicen una prueba oral en inglés para evaluar su nivel de producción oral después de la intervención.

Beneficios. La participación de su hijo en este proyecto puede contribuir a:

- Mejorar la habilidad de hablar inglés de los estudiantes.
- Desarrollar habilidades de comunicación y presentación en inglés.

- Fomentar la participación activa en el aprendizaje del inglés.

Riesgos. La participación en este proyecto no presenta riesgos significativos para su hijo. Sin embargo, es importante tener en cuenta que los estudiantes podrían experimentar un poco de estrés durante las pruebas orales.

Confidencialidad. En todo momento, se respetará la confidencialidad de los datos individuales de todos los participantes en este estudio, solo se presentarán como datos de la investigación.

Derecho a negarse o retirarse

En todo momento, los participantes tienen el derecho de retirarse de la investigación, y sus acciones no serán penalizadas de ninguna manera.

Compartiendo los resultados

Los resultados se presentarán por escrito al Decanato de la Facultad conservando la privacidad de los participantes. En caso de los estudiantes que participaron, pueden solicitar sus resultados de forma individual.

SEGUNDA SECCIÓN

Formulario

He leído la información proporcionada. He tenido la oportunidad de preguntar sobre ella y se me ha contestado satisfactoriamente las preguntas que he realizado.

Consiento voluntariamente la participación de mi menor hijo(a) en esta investigación y entiendo que tiene el derecho de retirarse de la investigación en cualquier momento sin que le afecte en ninguna manera.

Firma del padre/madre de familia:

.....
Nombres y Apellidos.....

Fecha: 02 /10 / 2024

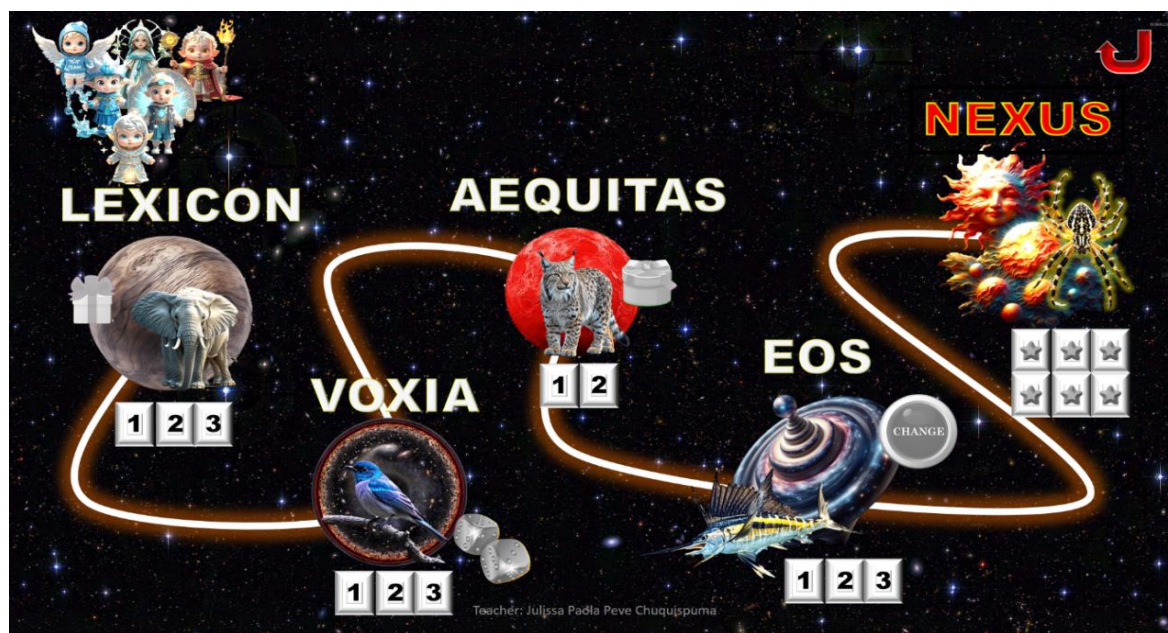
Anexo K. Capturas del material “Oral English Enigma”

Tabla de clasificación general

| TEAM LEADERBOARD | | | | | | | | | | | |
|------------------|--------|---------|------------------|---------|-------------|---------|---------|---------|---------|---------|---|
| TEAM | AVATAR | Members | PROGRESS TRACKER | | | | | | | | GRANT TOTAL |
| | | | Class 1 | Class 2 | Class 3 | Class 4 | Class 5 | Class 6 | Class 7 | Class 8 | |
| Ocean | | | +8 | +48 | +35 +100 | +115 | +65 | +134 | | +100 | Points: 605 Medals: 2 Reward: 1 Stars: 2 |
| Zephyr | | | -3 | +51 | +30 +80 | +115 | +65 | +90 | | +100 | Points: 528 Medals: 4 Reward: - Stars: 2 |
| Gaia | | | +5 | +90 | +20 +50 | +115 | +65 | +86 | | +100 | Points: 531 Medals: 2 Reward: 1 Stars: 2 |
| Ignis | | | +12 | +83 | +45 +150 | +115 | +70 | +77 | | +150 | Points: 702 Medals: 3 Reward: - Stars: 4 |
| Aurora | | | -1 | +64 | +20 | +100 | +65 | +97 | | +100 | Points: 445 Medals: 2 Reward: 1 Stars: 2 |
| Aeon | | | +21 | +75 | +30 +200 | +115 | +65 | +11 | | +200 | Points: 817 Medals: 3 Reward: 2 Stars: 2 |

Nota. Las imágenes de avatares e insignias utilizadas en el material “Oral English Enigma” fueron herramientas de inteligencia artificial con fines exclusivamente educativos.

Narrativa del juego



Nota. Las imágenes de avatares e insignias utilizadas en el material “Oral English Enigma” fueron herramientas de inteligencia artificial con fines exclusivamente educativos.

Actividad de práctica oral

1st TEAM: Guide Ronaldo step-by-step to arrive the ball.

Teacher: Julissa Paola Peve Chuquispuma

Desafíos de pronunciación

CHALLENGE ⚡

30 seconds to coordinate

PRACTICE CHAIN PRONUNTIATION

- Have breakfast
Go to work
Go to school
- Brush my teeth
Play soccer
Do my homework
- Have lunch
Take a shower
Clean my room
- Have dinner
Get dressed
Go to bed
- Get up
Have classes
Watch TV
- Take care my cat
Take my sister to school
cook

PERFECT

Teacher: Julissa Paola Peve Chuquispuma

Nota. Las imágenes de avatares e insignias utilizadas en el material “Oral English Enigma” fueron herramientas de inteligencia artificial con fines exclusivamente educativos.

Reconocimiento social



Nota. Las imágenes de avatares e insignias utilizadas en el material “Oral English Enigma” fueron herramientas de inteligencia artificial con fines exclusivamente educativos.

Logro de equipos

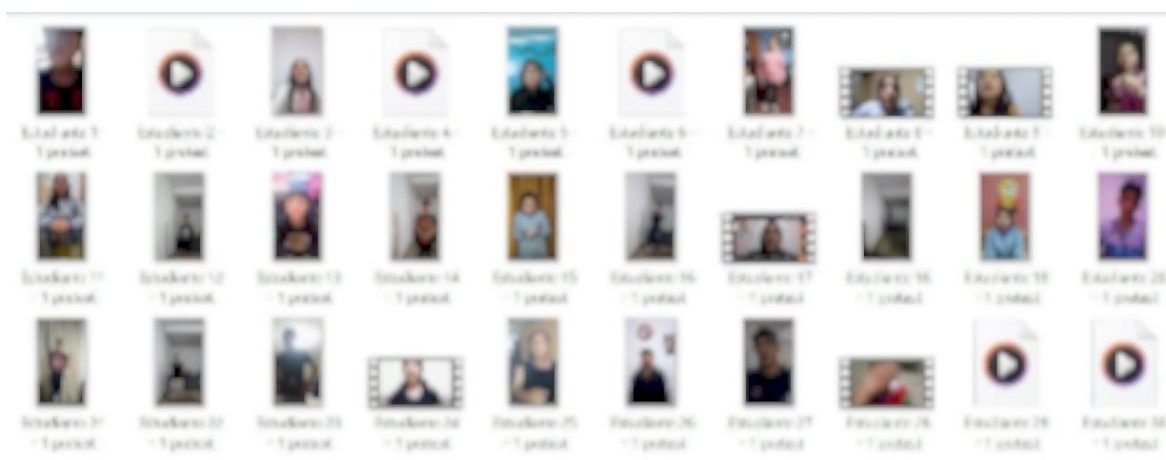


Nota. Las imágenes de avatares e insignias utilizadas en el material “Oral English Enigma” fueron herramientas de inteligencia artificial con fines exclusivamente educativos.

Anexo L. Registro fotográfico de la implementación de gamificación

Las fotografías tomadas durante la implementación de la propuesta de gamificación fueron registradas con el consentimiento informado de los padres o apoderados y se presentan únicamente con fines académicos. Las capturas de las presentaciones orales del pretest y postest han sido difuminadas para proteger el anonimato de los estudiantes.

1.ª sesión: Presentación oral individual a nivel de Pretest



Nota. Las imágenes han sido difuminadas intencionalmente para preservar el anonimato de los estudiantes, en base a los principios éticos del estudio.

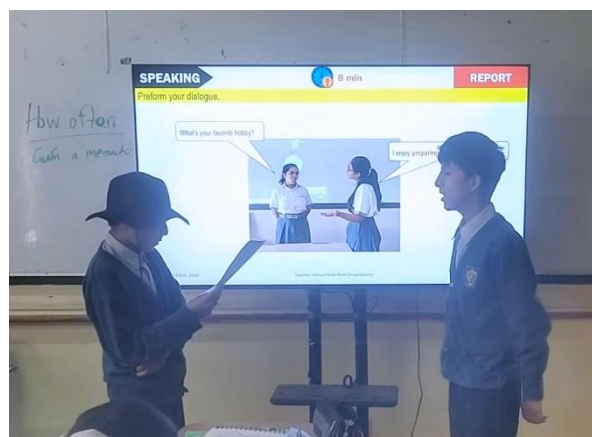
2.ª sesión: Incorporación de la gamificación en clase



3.ª sesión: Incorporación de la gamificación en clase



4.ª sesión: Incorporación de la gamificación en clase



5.ª sesión: Incorporación de la gamificación en clase



6.ª sesión: Incorporación de la gamificación en clase



7.ª sesión: Incorporación de la gamificación en clase



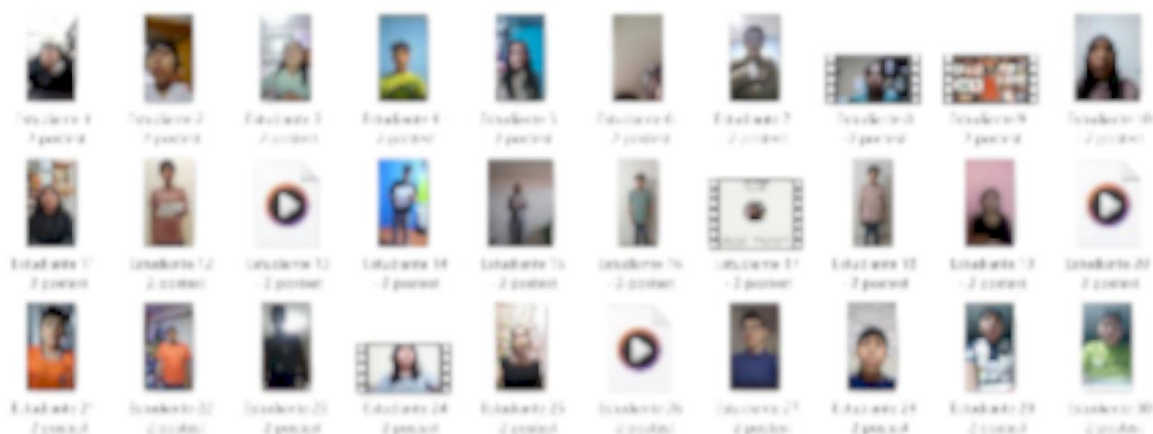
8.ª sesión: Incorporación de la gamificación en clase



9.^a sesión: Incorporación de la gamificación en clase



10.^a sesión: Presentación oral individual a nivel de Postest



Nota. Las imágenes han sido difuminadas intencionalmente para preservar el anonimato de los estudiantes, en base a los principios éticos del estudio.



EL DECANO DE LA FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN CRISTÓBAL DE HUAMANGA, QUE SUSCRIBE,

HACE CONSTAR:

Que, de conformidad con lo dispuesto en el Reglamento de Trabajos de Investigación de la Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga, aprobado con la Resolución del Consejo Universitario N° 039-2021-UNSCH-CU, a solicitud escrita de la interesada se ha realizado el análisis, valoración y verificación del contenido de la tesis titulada: **Efectos de la gamificación en la producción oral en Inglés como segunda lengua en estudiantes de Secundaria de los Planteles de Aplicación Guamán Poma de Ayala, Ayacucho, 2024**, presentado por la estudiante **Julissa Paola PEVE CHUQUISPUMA**, "sin depósito" en la **Escuela Profesional de Educación Secundaria** y en segunda instancia "con depósito" de trabajo estándar en la **Facultad de Ciencias de la Educación**, con **resultado de informe final del software turnitin de 13% de índice de similitud, por tanto, aprobado**. Trabajo realizado por los profesores ordinarios Dr. Indalecio MUJICA BERMÚDEZ y Dr. Óscar GUTIÉRREZ HUAMANÍ, adscritos al Departamento Académico de Educación y Ciencias Humanas.

En consecuencia, estando al informe favorable de los profesores instructores de la primera y segunda instancia, designados con la Resolución de Consejo de Facultad N° 003-2021-FCE-CF, Resolución Decanal N° 020-2021-FCE-D y avalado por el director de la Escuela Profesional de Educación Secundaria, se expide la presente constancia a petición de parte con solicitud de fecha 27 de junio de 2025 y boleta de venta electrónica N° 11-00003733, para los fines que estime conveniente.

Se anexan el resultado final del reporte del software turnitin en cinco folios.

Ayacucho, 09 de julio de 2025

c.c.: Archivo
VRTH/mqa


UNIVERSIDAD NACIONAL
DE SAN CRISTÓBAL DE HUAMANGA
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Dr. VÍCTOR RAÚL TUMBALOBOS HUAMANÍ
DECANO

Efectos de la gamificación en la producción oral en inglés como segunda lengua en estudiantes de Secundaria de los Planteles de Aplicación Guamán Poma de Ayala, Ayacucho, 2024

por Julissa Paola Peve Chuquispuma

Fecha de entrega: 08-jul-2025 02:28p.m. (UTC-0500)

Identificador de la entrega: 2712054680

Nombre del archivo: Tesis1_Peve_chuquispuma,_Julissa_Paola_093944.pdf (8.62M)

Total de palabras: 28872

Total de caracteres: 162537

Efectos de la gamificación en la producción oral en inglés como segunda lengua en estudiantes de Secundaria de los Planteles de Aplicación Guamán Poma de Ayala, Ayacucho, 2024

INFORME DE ORIGINALIDAD



FUENTES PRIMARIAS

| | | |
|----------|--|-----------|
| 1 | Submitted to Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga Trabajo del estudiante | 5% |
| 2 | renati.sunedu.gob.pe Fuente de Internet | 2% |
| 3 | repositorio.unsch.edu.pe Fuente de Internet | 1% |
| 4 | hdl.handle.net Fuente de Internet | 1% |
| 5 | www.uchile.cl Fuente de Internet | 1% |
| 6 | repositorio.ucv.edu.pe Fuente de Internet | 1% |
| 7 | Submitted to Universidad Nacional del Centro del Peru Trabajo del estudiante | 1% |

| | | |
|----|--|------|
| 8 | Sosa Ccapa, Luz Brisayda. "Técnicas lúdicas para mejorar la producción oral en inglés de los estudiantes del centro de idiomas de la UANCV-Juliaca 2019.", Universidad Nacional del Altiplano de Puno (Peru) Publicación | <1 % |
| 9 | ued.uniandes.edu.co Fuente de Internet | <1 % |
| 10 | repository.ucc.edu.co Fuente de Internet | <1 % |
| 11 | www.risti.xyz Fuente de Internet | <1 % |
| 12 | repositorio.usanpedro.edu.pe Fuente de Internet | <1 % |
| 13 | repositorio.unc.edu.pe Fuente de Internet | <1 % |
| 14 | repositorio.uladech.edu.pe Fuente de Internet | <1 % |
| 15 | Quispe Mamani, Elvis. "El feedback en el aprendizaje del idioma inglés en estudiantes de la Institución Educativa Secundaria Miguel Grau Amantaní - Puno, 2023.", Universidad Nacional del Altiplano de Puno (Peru) Publicación | <1 % |
| 16 | repositorio.upec.edu.ec Fuente de Internet | |

<1 %

17 [dokumen.pub](#)
Fuente de Internet

<1 %

18 Submitted to Universidad Tecnologica del
Peru

<1 %

Trabajo del estudiante

19 [repositorio.une.edu.pe](#)
Fuente de Internet

<1 %

20 Submitted to Universidad Nacional de
Educacion Enrique Guzman y Valle

<1 %

Trabajo del estudiante

21 Manrique García, Sandra Melissa. "Estrategias
de aprendizaje cooperativo y sus efectos en la
expresión oral del idioma inglés de los
estudiantes de la Universidad Católica Los
Ángeles De Chimbote –filial Piura, 2016",
Universidad Católica los Ángeles de Chimbote
(Peru)

<1 %

Publicación

22 [repositorio.upn.edu.pe](#)
Fuente de Internet

<1 %

23 Submitted to Universidad Ricardo Palma

<1 %

Trabajo del estudiante

| | | | |
|----------------------|--------|-----------------------|------------|
| Excluir citas | Activo | Excluir coincidencias | < 30 words |
| Excluir bibliografía | Activo | | |



FACULTAD DE
CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN CRISTÓBAL
DE HUAMANGA

ACTA DE SUSTENTACIÓN DE TESIS DE LA BACHILLER JULISSA PAOLA PEVE CHUQUISPUMA, PARA OBTENER EL TÍTULO PROFESIONAL DE LICENCIADA EN EDUCACIÓN SECUNDARIA, ESPECIALIDAD: INGLES Y LENGUA ESPAÑOLA.

En la ciudad de Ayacucho siendo a horas las once de la mañana, del día treinta y uno del mes de julio del año dos mil veinticinco, se reunieron en el auditorio "José María Arguedas" de la Facultad de Ciencias de la Educación, los miembros del jurado el Dr. Víctor Raúl Tumbalobos Huamani (Presidente), el Mg. Uver Ladislao Valenzuela Bendezú, el Dr. Marcos David Cavero Aróstegui y el Mg. Efraín Arturo Punto Noriega (Miembros), bajo la presidencia del primero de los nombrados con la finalidad de recepcionar la sustentación de Tesis Titulada: **Efectos de la gamificación en la producción oral en inglés como segunda lengua en estudiantes de Secundaria de los Planteles de Aplicación Guamán Poma de Ayala, Ayacucho, 2024**, presentada por la Bachiller en Ciencias de la Educación alumna **JULISSA PAOLA PEVE CHUQUISPUMA**, para obtener el Título Profesional de Licenciada en Educación Secundaria, Especialidad: Inglés y Lengua Española.

Seguidamente, constatado el quórum de Reglamento por invocación del presidente del Jurado, el secretario dio lectura el expediente presentado por la recurrente, acto seguido el Presidente del Jurado invitó a la aspirante al Título a exponer su tesis, finalizada la exposición los miembros del jurado proceden a formular las preguntas, las mismas que fueron absueltas por la sustentante en forma satisfactoria, a continuación previa deliberación en privado, ha obtenido un promedio de la nota aprobatoria de DIECISIETE (17).

Siendo a horas las doce con treinta minutos de la tarde, se dio por concluido este acto académico. En fe de lo cual firmaron los miembros del jurado, el Dr. Víctor Raúl Tumbalobos Huamani (Presidente), el Mg. Uver Ladislao Valenzuela Bendezú, el Dr. Marcos David Cavero Aróstegui y el Mg. Efraín Arturo Punto Noriega (Miembros).

Es todo cuanto transcribo, para conocimiento y demás fines.

Ayacucho, 04 de agosto de 2025.


 UNIVERSIDAD NACIONAL
 DE SAN CRISTÓBAL DE HUAMANGA
 FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
 Dr. VÍCTOR RAÚL TUMBALOBOS HUAMANI
 DECANO

Registro N° 1361 -2025
 Recibo de Tesorería N° 20 - 00000741
 Libro N° 05, folios 183 y 184
 VRTH/acc.