

Implementación y aportes de una propuesta pedagógica basada en la lúdica y la gamificación para el aprendizaje del inglés en educación primaria

Implementation and contributions of a pedagogical proposal based on play and gamification for English learning in primary education

Elisa Carolina González Fuentes¹ y Jesús Miguel Correa Narváez²

¹Universidad Metropolitana de Educación, Ciencia y Tecnología, carolinagonzalezfuentes362@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-5547-694>, Panamá

²Universidad Metropolitana de Educación, Ciencia y Tecnología, jesuscorrea.doc@umecit.edu.pa, <https://orcid.org/0000-0003-4094-309X>, Panamá

Información del Artículo

Trazabilidad:

Recibido 29-04-2026

Revisado 30-04-2026

Aceptado 01-07-2026

Palabras Clave:

Aprendizaje del inglés

Educación rural

Gamificación

Lúdica

RESUMEN

El artículo tiene como propósito compartir el proceso alcanzado para desarrollar y validar una propuesta pedagógica basada en la lúdica y la gamificación para fortalecer el aprendizaje del inglés en la educación básica primaria de los municipios rurales de Jordán y Villanueva, Santander. El estudio se enmarcó en un enfoque cualitativo bajo el paradigma pragmático y se desarrolló mediante el método de investigación-acción participativa, permitiendo comprender y transformar las prácticas docentes desde el contexto real de las aulas multigrado. La problemática se fundamentó en los bajos resultados obtenidos en pruebas externas, la limitada formación especializada en inglés, la escasa intensidad horaria y la carencia de recursos pedagógicos y tecnológicos en entornos rurales. La investigación que dio origen al presente artículo contempló cuatro objetivos específicos, caracterizar los componentes de la lúdica y la gamificación, diseñar la propuesta pedagógica, implementarla y evaluar sus resultados en el fortalecimiento de las habilidades comunicativas en inglés. La recolección de información se realizó mediante entrevistas semiestructuradas, observación participante con docentes y estudiantes. Los hallazgos evidenciaron que la incorporación estructurada de dinámicas lúdicas y elementos de gamificación favoreció la motivación, la participación activa y el uso funcional del idioma en el aula. Se concluye que la propuesta constituye una alternativa contextualizada para la enseñanza del inglés en escenarios rurales con limitaciones estructurales.

ABSTRACT

This article is aimed to share the process to develop and validate a pedagogical proposal based on play and gamification to strengthen English language learning in primary education in the rural municipalities of Jordán and Villanueva, Santander. The study was framed within a qualitative approach under the pragmatic paradigm and was developed using participatory action research, allowing for the understanding and transformation of teaching practices within the real context of multigrade classrooms. The problem stemmed from low scores on external tests, limited specialized English language training, insufficient class time, and a lack of pedagogical and technological resources in rural environments. The research included four specific objectives: to characterize the components of play and gamification, to design the pedagogical proposal, to implement it, and to evaluate its results in strengthening communicative skills in English. Data collection was carried out through semi-structured interviews, participant observation, and collaborative workshops with teachers and students. The findings showed that the structured incorporation of playful activities and gamification elements fostered motivation, active participation, and functional use of the language in the classroom. It is concluded that this approach constitutes a

Keywords:

English language learning

Rural education

Gamification

Play-based learning

INTRODUCCIÓN

El aprendizaje del inglés como lengua extranjera se ha convertido en un pilar fundamental en la educación global, dada su importancia en contextos académicos, profesionales y tecnológicos. En un mundo interconectado, el dominio de este idioma amplía las posibilidades de acceso a información, programas de formación avanzada y escenarios laborales de mayor competitividad. De igual manera, el inglés facilita la participación en redes de intercambio académico y cultural, así como en procesos de investigación y actualización permanente. En este sentido, para los estudiantes de educación básica y media, adquirir competencias comunicativas en inglés ya no constituye un valor agregado, sino una condición necesaria para desenvolverse de manera efectiva en la sociedad contemporánea.

En América Latina, los procesos para enseñar a dominar el inglés enfrentan una serie de desafíos, incluyendo la ausencia de coherencia estructural en toda la región, desigualdades en el acceso a los recursos disponibles y la falta de políticas educativas que aborden las realidades locales, estas condiciones resultan en bajos niveles de logro, en particular en áreas rurales donde las oportunidades para usar el idioma son escasas. En este sentido, si bien los gobiernos y diversos organismos multilaterales han promovido la inclusión del inglés desde los primeros años de escolaridad, persisten brechas significativas en infraestructura, capacitación docente y disponibilidad de materiales contextualizados y pertinentes para los estudiantes, especialmente en contextos rurales. Este hecho plantea interrogantes sobre la eficiencia y sostenibilidad de los modelos educativos que se han implementado considerando los escasos recursos disponibles y la insuficiente contextualización local que obstaculiza la adquisición del idioma (Ramírez y Agudelo, 2022).

Lo anterior evidencia que la enseñanza del inglés en América Latina, y particularmente en las zonas rurales, se desarrolla en un escenario de tensiones entre las exigencias de las políticas lingüísticas y las condiciones reales de las instituciones educativas. Esta brecha obliga a repensar las prácticas pedagógicas tradicionales y a explorar propuestas que reconozcan las características socioculturales del estudiantado, favorezcan su participación activa y aprovechen de manera creativa los recursos disponibles. Desde esta perspectiva, resulta pertinente ampliar la mirada hacia experiencias desarrolladas en otros contextos, en las que se han ensayado estrategias innovadoras para la enseñanza del inglés como lengua extranjera.

No obstante, en muchos contextos rurales, como los municipios de Jordán y Villanueva en Santander, el acceso a una enseñanza de calidad se ve obstaculizado por la escasa infraestructura educativa, la falta de recursos didácticos adecuados y la formación insuficiente de los docentes en metodologías innovadoras. Esta situación se agudiza en zonas donde el inglés no forma parte del entorno sociocultural inmediato del estudiante, se dificulta su internalización y uso práctico dentro y fuera del aula. A pesar de los esfuerzos del Estado por implementar políticas de bilingüismo y programas para la enseñanza del inglés, persisten profundas brechas estructurales y pedagógicas que limitan el desarrollo de competencias comunicativas en esta lengua.

El estudio se enmarca en el enfoque cualitativo, bajo el paradigma pragmático y el método de investigación-acción participativa, lo cual permite integrar diagnóstico, diseño, implementación y evaluación de la propuesta en colaboración con docentes y estudiantes. Esta orientación metodológica facilita la construcción de conocimiento situado y la transformación progresiva de las prácticas pedagógicas.

En el contexto global, la incorporación de estrategias como la lúdica y la gamificación ha sido explorada como una posibilidad para renovar las prácticas docentes y propiciar entornos de aprendizaje significativos. No obstante, las propuestas han sido poco implementadas en escenarios escolares con limitaciones tecnológicas o con una cultura institucional resistente al cambio. De hecho, estudios previos señalan que la falta de recursos tecnológicos adecuados y la resistencia al cambio en las instituciones educativas son obstáculos para la implementación de estas estrategias (Gómez, 2024). Aunque existen estudios que validan su aplicación en ambientes urbanos y digitales, se carece de investigaciones que examinen su pertinencia en contextos escolares rurales, este vacío en el conocimiento representa un desafío y, a la vez, una oportunidad para la investigación educativa (Ases et al., 2023).

En Colombia, los resultados obtenidos por los estudiantes en las pruebas SABER evidencian deficiencias en el desarrollo de competencias comunicativas en inglés, dado que esta situación se presenta incluso en niveles escolares donde se supone una exposición continua al idioma. El bajo rendimiento se relaciona con múltiples factores, entre ellos la falta de intensidad horaria, la escasa preparación docente especializada y el uso de metodologías que no responden a los estilos de aprendizaje actuales, estas condiciones limitan el alcance de los objetivos establecidos en los lineamientos curriculares del área (Pinzón y Vélez, 2021).

De esta manera, los resultados de las pruebas Saber 11 muestran una tendencia decreciente en el puntaje promedio del área de inglés en los últimos periodos evaluativos, como se puede evidenciar en la Figura 1. Según los datos reportados por el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (2023), durante el primer semestre (20231), el puntaje promedio nacional fue de 72,9. Sin embargo, en el segundo semestre del mismo año (20234), se observa una disminución progresiva, primero con un puntaje de 57,6, y finalmente 48,9. Estos valores reflejan una reducción acumulada de más de 20 puntos en menos de un año calendario.

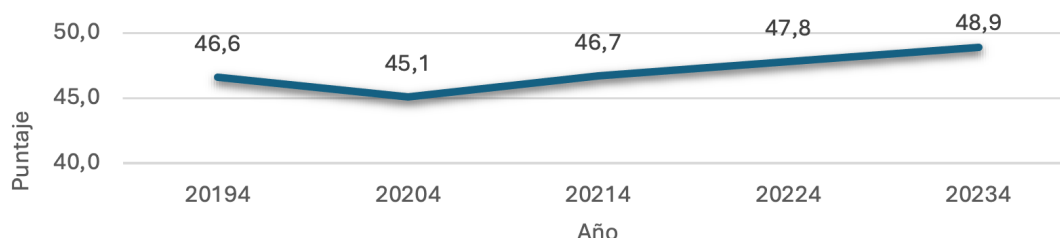


Fig. 1: Puntaje promedio prueba de Inglés del examen Saber 11 2023

Nota. Información tomada de los resultados de las pruebas saber 11 del ICFES (2023).

Esta caída sostenida sugiere debilidades en el sistema de enseñanza del inglés a nivel nacional, y podría estar relacionada con la falta de continuidad en los programas de bilingüismo, la baja cobertura de docentes especializados, y la limitada contextualización de las estrategias pedagógicas implementadas en las instituciones educativas del país. La disminución estadística evidencia la necesidad de revisar los enfoques actuales y proponer alternativas ajustadas a las condiciones reales de las comunidades escolares, en particular en territorios con mayores barreras estructurales y pedagógicas (Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación, 2023).

En relación con los resultados del área de inglés en el departamento de Santander, que forma parte de la región Centro Oriente, los datos muestran una tendencia preocupante en cuanto a la distribución de los estudiantes en los diferentes niveles de competencia. Como se puede observar en la Figura 2, en la región Centro Oriente, solo el 62% de los estudiantes se ubican en los niveles inferiores (A- y A1), lo cual está por debajo del promedio nacional de 73% y de otras regiones, como los Llanos (77%), Centro Sur (78%) y Pacífico (79%). Este bajo porcentaje resalta una brecha significativa en el aprendizaje del inglés, se pone de manifiesto la necesidad de implementar estrategias pedagógicas que aborden las deficiencias detectadas en el nivel de competencia de los estudiantes en esta región (Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación, 2023).

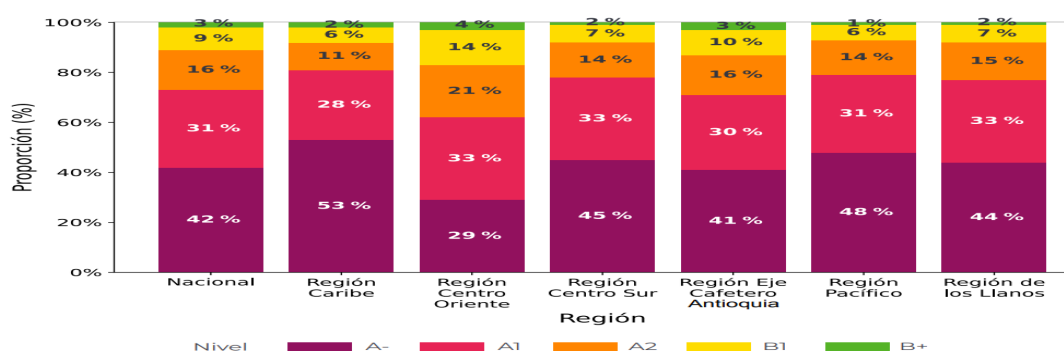


Fig. 2: Niveles de desempeño de calendario A en la prueba de Inglés de Saber 11° (2023)

Nota. Información tomada de los resultados de las pruebas saber 11 del ICFES (2023).

Pese a la existencia de diversas políticas de bilingüismo en Colombia, como el Plan Nacional de Bilingüismo implementado en 2004, y las recientes iniciativas gubernamentales orientadas a mejorar la enseñanza del inglés, los resultados en términos de aprendizaje del inglés no muestran mejoras sostenidas. A lo largo de los años, se han lanzado políticas adicionales como la Ley 1651 de 2013, que busca fomentar el bilingüismo desde la educación básica hasta la educación superior, y el Programa Nacional de inglés

2015 a 2025, que establece estrategias y objetivos para el fortalecimiento del inglés en el país. No obstante, persiste una distancia entre el diseño de estas políticas y su implementación en las instituciones educativas, esta desconexión se refleja en la heterogeneidad de las prácticas pedagógicas y en la desigual distribución de recursos (Nasayó, 2024).

Por ende, en departamentos como Santander, se han promovido estrategias como “English Connection”, orientadas al fortalecimiento de las competencias comunicativas de los docentes y a la actualización curricular. Su efecto ha sido desigual en las instituciones públicas rurales, donde las condiciones materiales y humanas limitan su alcance. La implementación de estos programas se concentra en centros educativos que cuentan con infraestructura y conectividad, dejando por fuera a escuelas con mayores dificultades, esta exclusión reproduce una lógica de inequidad en el acceso al aprendizaje del inglés (Roa et al., 2021).

En el municipio de Jordán, en particular en la Institución Educativa Nuestra Señora de Fátima, los resultados obtenidos en pruebas externas evidencian bajos niveles de desempeño en el área de inglés, esta situación ha sido atribuida a limitaciones como la falta de intensidad horaria, la ausencia de un currículo estructurado y el poco interés que muestran algunos estudiantes hacia el aprendizaje del idioma. La falta de continuidad en los procesos de enseñanza y la rotación frecuente de docentes sin formación en lenguas extranjeras incide en la calidad del aprendizaje, estas condiciones afectan la posibilidad de generar procesos sostenidos en la adquisición del inglés (Romero y Marroquín, 2020).

Adicional, los docentes que laboran en aulas multigrado enfrentan retos que inciden en el aprendizaje de sus estudiantes, las aulas multigrado son aquellas en las que un mismo docente enseña a estudiantes de diferentes grados o niveles educativos en el mismo espacio físico, implica una planificación y estrategia didáctica compleja. La necesidad de planear para varios niveles escolares, la escasez de tiempo y la responsabilidad de cubrir múltiples áreas dificultan la implementación de estrategias en inglés. En estos escenarios, el maestro cumple una función múltiple que exige una alta capacidad de organización y creatividad, esta exigencia no siempre se ve acompañada de procesos de formación o dotación que le permitan responder de manera adecuada a su labor (Hernández et al., 2021).

En este sentido, la categoría de la lúdica está relacionada con la utilización de dinámicas del juego que dan lugar a vínculos entre el contenido académico y la vivencia del estudiante. En el contexto de la educación, la lúdica se utiliza para crear contextos dinámicos de aprendizaje que tienden a crear motivación en el estudiante para participar. En los primeros años de proceso formativo, toma protagonismo el aspecto lúdico por la necesidad de atraer la atención del alumnado y ayudar a construir la apropiación del lenguaje en interacción, aunque sus prácticas en muchas ocasiones han sido aplazadas en favor de metodologías caracterizadas por la repetición (Triguero y Villavicencio, 2022).

En la misma línea, la gamificación constituye un campo emergente en la investigación, debido a su intención de incorporar elementos del diseño de juegos en contextos no lúdicos, como el aula, desde donde intenta favorecer la motivación del estudiante mediante la participación a raíz de recompensas simbólicas, niveles o retos que pueden contribuir al desarrollo de las habilidades lingüísticas. A pesar de sus aportaciones, se ha puesto de manifiesto que la mayoría de las experiencias se desarrollaban en espacios urbanos, donde había recursos tecnológicos disponibles y formación docente en plataformas digitales, la falta de conectividad, el desconocimiento de herramientas tecnológicas y la sobrecarga docente son cuestiones laborales que dificultan su aplicación en el medio rural (Del Carmen et al., 2024).

Aunque la literatura académica ha documentado diversos beneficios de estas estrategias en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera, existe un vacío en la investigación en contextos rurales y multigrado donde las condiciones difieren de los entornos en los que se han validado dichos enfoques, este vacío limita la posibilidad de extrapolar los resultados a realidades escolares con características particulares

Fundamentación Teórica

Al elaborar una propuesta de intervención pedagógica que integre la lúdica y gamificación con el aprendizaje del inglés, resulta importante revisar investigaciones que se hayan hecho sobre aspectos relacionados porque permite reconocer enfoques, hallazgos, y metodologías que pueden fortalecer la comprensión del fenómeno estudiado. Esto, a su vez, ayuda a construir un contexto amplio sobre el problema dentro de un panorama académico, mediante la revisión de antecedentes, se documentan patrones en la utilización de pedagogía lúdica y sus resultados en la adquisición léxica, la gramática y las habilidades comunicativas.

A nivel internacional, se pueden encontrar múltiples estudios que tratan sobre estudios similares y redundan en aportes de gran relevancia para la academia mundial. En la investigación de Bennásar (2021), titulada “*Perspectivas curriculares para la enseñanza y aprendizaje de la Educación Física aplicada a la Lúdica*”, se analiza cómo los enfoques curriculares influyen en la formación de docentes desde una perspectiva sociocrítica. Se trata de un estudio doctoral con enfoque cualitativo, basado en el análisis documental y del discurso, cuyo objetivo es proponer una concepción educativa transdisciplinaria que promueva la reflexión y la motivación docente mediante recursos lúdicos. Los hallazgos señalan que un currículo orientado hacia

lo lúdico puede transformar la práctica pedagógica y la identidad del docente. La relación con la presente investigación radica en la validación de la lúdica como estrategia formativa para dinamizar el aprendizaje y generar mayor implicación del estudiante, principios que fundamentan el uso de la gamificación en la enseñanza del inglés en contextos escolares.

La investigación de López (2023), a nivel doctoral en la Universidad Complutense de Madrid, donde investigó el desarrollo de las competencias orales en inglés como segunda lengua en Educación Primaria, la investigación tuvo como objetivo analizar métodos de aprendizaje, enseñanza y evaluación centrados en la producción oral interactiva. Se empleó una metodología empírica con diseño mixto y grupos experimentales y de control en un centro educativo en España, los resultados mostraron que la aplicación del método *Thinking Together* mejoró la producción oral y la interacción comunicativa de los alumnos, evidenciada mediante pruebas estandarizadas y análisis cualitativos. El estudio aporta un marco metodológico que puede ser adaptado para fortalecer la enseñanza del inglés en contextos similares, ofreciendo estrategias para mejorar las competencias orales en estudiantes de educación básica primaria.

Por otro lado, Cárdenas (2022), en la tesis titulada *“Representaciones sociales de los estudiantes de educación media técnica agropecuaria sobre el desarrollo de competencias comunicativas bilingües con la lengua extranjera inglés: Una aproximación teórica”*, en una institución rural de Venezuela. El estudio utilizó un enfoque cualitativo y metodología etnometodológica, con una muestra conformada por estudiantes de décimo y undécimo grado, así como egresados. Mediante un análisis temático, se identificaron percepciones y valoraciones que afectan la motivación y el aprendizaje del inglés, los resultados mostraron que estas representaciones sociales influyen en el desarrollo de competencias comunicativas, afectando la eficiencia pedagógica. La investigación concluye que estas percepciones deben considerarse en el diseño de estrategias educativas, aspecto que se relaciona con el presente estudio enfocado en gamificación y lúdica para la enseñanza del inglés en contextos rurales.

En esta línea, Sanguino (2023), titulada *“Constructos teóricos fundamentados en la lúdica para fortalecer el proceso de enseñanza de la educación física en el nivel de básica primaria”*, abordó el uso de la lúdica en la enseñanza de la educación física puede mejorar el aprendizaje en estudiantes de básica primaria en contextos rurales. La investigación utiliza un enfoque cualitativo y hermenéutico, realizando entrevistas a docentes, estudiantes y directivos, entre los resultados, destaca la carencia de especialistas en educación física y la importancia de la lúdica para fomentar el interés y la participación de los estudiantes. La investigación se vincula con el estudio actual, debido a que ambos exploran el uso de estrategias lúdicas para mejorar el aprendizaje en contextos rurales, pero en el caso de este trabajo, se centra en la enseñanza del inglés, utilizando la gamificación y la lúdica como herramientas pedagógicas para superar las barreras que presentan las aulas multigrado.

Según Villasante (2024), en su tesis *“Estrategia lúdica de aprendizaje para mejorar la competencia oral en inglés en estudiantes de un instituto técnico de Ambo”*, desarrolló una investigación para diseñar una estrategia lúdica que mejorara la competencia oral en inglés. La investigación, realizada con 62 estudiantes, empleó un enfoque mixto cualicuantitativo con un diseño de investigación aplicada y transformativa, los resultados mostraron que la mayoría de los estudiantes tenían un bajo rendimiento en expresión y comprensión oral en inglés, justificó la implementación de estrategias lúdicas para mejorar estas competencias. El estudio demuestra que las metodologías lúdicas contribuyen a motivar a los estudiantes y pueden ser una herramienta útil en el proceso de enseñanza aprendizaje del inglés, es aplicable al enfoque de gamificación en este estudio para la enseñanza de idiomas en contextos educativos similares.

Por su parte, Ávila (2023), desarrolló la investigación titulada *“La pedagogía diferenciada para la enseñanza del inglés: una apuesta metodológica desde una perspectiva incluyente”*, el estudio fue realizado en una universidad privada de Bogotá, con 30 profesores y estudiantes de maestría en educación que recibían formación complementaria en inglés. La investigación utilizó un enfoque cualitativo y un diseño de investigación acción para analizar la transformación de la práctica docente hacia una educación inclusiva, se emplearon cuestionarios, grupos focales y análisis documental, los resultados destacaron el papel del docente como agente de cambio y la importancia de atender la diversidad y las necesidades socioemocionales del alumnado. Este estudio se relaciona con la presente investigación al abordar la adaptación pedagógica para mejorar la enseñanza del inglés en contextos diversos.

De igual manera, Mejía (2024), en su tesis *“Modelo pedagógico teórico mediado por la lúdica para la dinamización de la enseñanza de la matemática en educación básica primaria”* en la Institución Educativa Marco Fidel Suárez, se propuso generar un modelo pedagógico basado en la lúdica para dinamizar la enseñanza de matemáticas. Utilizó un enfoque cualitativo y el método fenomenológico, realizó entrevistas semi estructuradas a siete docentes de educación primaria, los resultados mostraron que, aunque la tecnología es importante, los docentes valoran la lúdica como un medio para mejorar el aprendizaje y la autoestima de los estudiantes. Este estudio es importante para la investigación, ya que ambos enfoques, lúdica y gamificación, buscan innovar la enseñanza en contextos rurales con recursos limitados, en particular en la enseñanza del inglés.

Según Contreras (2025), en su tesis *“Gamificación y lengua castellana a la luz de buenas prácticas pedagógicas en el proceso de enseñanza en educación básica secundaria”*, investigó el uso de la gamificación como estrategia para mejorar el aprendizaje de la lengua castellana en la educación básica secundaria. El estudio, realizado en la Institución Educativa Presbítero Juan Carlos Calderón Quintero en Cúcuta, Colombia, se basó en un enfoque cualitativo y utilizó el paradigma interpretativo con el método fenomenológico, a través de entrevistas semiestructuradas a docentes y estudiantes, se concluyó que la gamificación favorece la motivación y mejora el rendimiento académico. El estudio se relaciona con la investigación, pues ambos exploran el uso de la gamificación para fomentar el aprendizaje de un idioma, no obstante, mientras Contreras se centra en la lengua castellana, el presente estudio lo hace en el inglés, manteniendo el enfoque de aplicar estrategias pedagógicas innovadoras en contextos educativos similares. Adicional, Aguayo (2024), en su tesis *“Estrategias didácticas de gamificación para fortalecer la evaluación formativa de básica superior en una escuela del cantón Mocache”*, Ecuador, propuso utilizar la gamificación para mejorar la evaluación formativa en la educación básica superior. El estudio, realizado con 14 docentes de una escuela del cantón Mocache, Ecuador, empleó un enfoque cuantitativo con diseño no experimental, transversal descriptivo y causal y explicativo, la técnica principal de recolección de datos fue la encuesta, los resultados indicaron que la mayoría de los docentes percibieron como positivo el desarrollo de habilidades de los estudiantes mediante la gamificación, aunque la participación de los estudiantes no alcanzó las expectativas. Estos hallazgos son pertinentes para el estudio, ya que ambos abordan el uso de la gamificación para mejorar los resultados educativos en diferentes contextos, en este caso, aplicados a la enseñanza del inglés.

En efecto, la investigación de Pacheco y Salgado (2025), titulada *“Gamificación y educación financiera: una revisión de enfoques pedagógicos para la enseñanza en secundaria”* y publicada en la *Revista Científica Profundidad Construyendo Futuro*, tiene como objetivo revisar y analizar los enfoques pedagógicos que han incorporado la gamificación en procesos de enseñanza de la educación financiera en el nivel de secundaria. A partir del examen de diversas experiencias y propuestas didácticas, el estudio identifica estrategias, beneficios y limitaciones asociados al uso de elementos gamificados en la formación de competencias financieras. Este trabajo se vincula con la presente investigación en la medida en que ofrece un marco de referencia sobre la gamificación como estrategia didáctica en la educación escolar, lo cual respalda la pertinencia de su integración en el diseño de una propuesta pedagógica para la enseñanza del inglés en contextos rurales multigrado, aun cuando se aborden áreas disciplinares distintas.

Todos estos hallazgos trazaron una ruta investigativa que llevo al estudio a tomar como norte académico las siguientes bases conceptuales.

Bases Conceptuales

En la educación actual hay un uso creciente del concepto de gamificación y lúdica en relación a la enseñanza y aprendizaje, los dos términos se refieren a prácticas que tratan de involucrar al alumno con el fin de facilitar el aprendizaje a través de experiencias que despierten interés, atención sostenida y mejor actitud hacia el quehacer escolar. Todo este tipo de enfoques tiene un efecto en la figura del profesor, quien ahora puede usar métodos diferentes a los tradicionales en su aula. En esta investigación estos dos conceptos son considerados como elementos centrales, aplicados a la enseñanza del inglés como lengua extranjera.

Si bien los términos gamificación y lúdica pueden estar asociados con juegos, su aplicación dentro de la pedagogía conlleva diferencias importantes, primero, se debe dejar claro que incorporar juegos en las lecciones no constituye una metodología por sí sola, puede ser considerada como una técnica o una herramienta dentro de una estrategia amplia, es importante subrayar que la gamificación y la lúdica no pueden ser consideradas sinónimos, debido a que responden a diferentes lógicas de aplicación en el aula. Esta investigación toma la diferenciación descrita anteriormente como el punto de partida para analizar y diseñar estrategias destinadas a mejorar el aprendizaje del inglés entre los estudiantes de primaria.

Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en la Educación

Las tecnologías de información y comunicación, así como su saga de recursos y dispositivos, son herramientas que auxilian en la gestión, almacenamiento y transmisión de información, en el campo educativo se emplean con la intención de facilitar y mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje innovando las interacciones entre docentes y estudiantes (Mayorga et al.,2022). Estos proporcionan el acceso a materiales educativos de tipo multimedia, cursos virtuales, así como a otros tipos de entornos para el aprendizaje colaborativo que tanto para el docente como para el alumno complementan y amplían la instrucción convencional, mediante su uso, se espera captar la atención del estudiante y ayudar al aprendizaje independiente.

En la enseñanza de lenguas extranjeras, las TIC se han convertido en uno de los recursos importantes para fomentar las habilidades comunicativas al ofrecer entornos virtuales donde los estudiantes pueden practicar sus habilidades de hablar, escribir y escuchar en situaciones del mundo real (Carracedo, 2024). El impacto

de las TIC en la educación es notorio en la conversión del aula tradicional a un ambiente reactivo, en la que el docente pasa a ser el facilitador del aprendizaje. Barragán et al. (2023), apuntan que el uso educativo de las tecnologías digitales exige programación y formación del docente para aprovechar al máximo las atribuciones pedagógicas que ofrecen. Así pues, tendrá un auge la gamificación, que se cierne sobre aquellas prácticas de enseñanzas que se proponen con mecanismos análogos a los del juego en el contexto del aula digital transformacional, convirtiéndose así en una de las estrategias novedosas que proponen aprovechar las TIC con la finalidad de potenciar el compromiso y la participación del alumnado en su propio aprendizaje.

Gamificación

La definición del concepto de gamificación es: introducir elementos del juego en contextos que originalmente no tienen nada que ver con el juego. En la escuela el concepto ha sido explicado por Casaus et al. (2020), como la posibilidad de guiar a las personas y sus comportamientos hacia los objetivos previamente definidos a partir de mecánicas y dinámicas que están inspiradas por el funcionamiento de los juegos. Estas mecánicas pueden incluir la utilización de insignias, niveles o recompensas simbólicas para llevar a cabo una implicación más activa por parte de las personas. Sin embargo, dentro del concepto planteado aquí se condicionarían determinadas conductas en función de los estímulos que se ofrezcan a partir de los logros.

Sobre todo, en la enseñanza del inglés como lengua extranjera, la gamificación se ha consolidado como estrategia para el diseño de contextos de aprendizaje integradores con un enfoque en la interacción, la cooperación y la competencia. Este enfoque puede incluir las actividades que van dirigidas a la construcción de competencias como el razonamiento, la comprensión de instrucciones, la producción de la lengua y la cooperación entre pares (Ases et al., 2023). Estas prácticas hacen posible adaptar los contenidos a las características del propio grupo y establecer nuevas relaciones pedagógicas en el aula.

De acuerdo con Benítez et al. (2021), la gamificación se define como un sistema que está conformado por mecánicas, dinámicas y elementos de juego que se interrelacionan para que los participantes se vean motivados. Las mecánicas son las reglas y acciones que orientan a los alumnos hacia unos objetivos. Incluyen puntos para medir el progreso, niveles que aumentan en dificultad, recompensas que premian el esfuerzo, clasificaciones que indican el desempeño y retos que rompen los objetivos en metas alcanzables, para los autores estas mecánicas son necesarias para organizar experiencias motivadoras. Desde este punto de vista, se entiende que realizar correctamente la aplicación de estos componentes permite que la participación y el compromiso del alumnado sean óptimos, dado que provoca un contexto que favorezca la posibilidad de alcanzar aprendizajes mediante la superación de los retos y la valoración del esfuerzo que se pone de manifiesto en la actuación que lleva el alumno a cabo.

La implementación de estrategias de gamificación requiere establecer previamente un marco contextual que permita definir las condiciones bajo las cuales se desarrollarán las actividades diseñadas. Una vez determinado este entorno, es posible integrar diferentes dinámicas orientadas a generar procesos de aprendizaje participativo. En este sentido, Marín (2015) plantea una serie de recursos que pueden ser utilizados por los docentes en el aula con el propósito de incorporar elementos lúdicos que favorezcan la participación del estudiantado.

En este sentido, algunos autores señalan un conjunto de herramientas digitales que pueden ser integradas en el contexto educativo con el objetivo de estructurar actividades gamificadas. Dichas herramientas, disponibles en diversas plataformas tecnológicas, pueden ser adaptadas a diferentes niveles educativos y contextos de enseñanza. Se presentan en la Figura 2. Es importante señalar que, si bien estas herramientas resultan accesibles, su implementación requiere que los docentes se familiaricen con sus funciones, características y posibilidades didácticas. Las redes sociales, a su vez, ofrecen espacios para compartir recursos y experiencias que pueden servir como apoyo para el diseño de estas prácticas en el aula.

En conclusión, se considera que cualquiera de estas aplicaciones o sitios web son muy accesibles para que los maestros las usen, el interés de los estudiantes por las nuevas herramientas digitales hace que estas herramientas sean atractivas, puede aumentar su entusiasmo por aprender y explorar. No obstante, para garantizar un uso eficiente, los profesores deben dedicar tiempo a informarse y capacitarse sobre las últimas novedades, su aplicación y cómo integrarlas en el entorno educativo, las redes sociales ofrecen numerosos recursos y proyectos educativos compartidos por usuarios que pueden servir como fuentes de inspiración y apoyo para los docentes.

Gamificación para la enseñanza y aprendizaje del inglés.

El concepto de gamificación se suele relacionar con el uso de tecnologías digitales como plataformas educativas, aplicaciones móviles o videojuegos (Holguín et al., 2022). Esta idea produce la concepción de que solo las organizaciones que poseen la infraestructura tecnológica adecuada pueden llevar a cabo esta estrategia, sin embargo, se ha defendido que se considera importante no es la utilización de tecnología por

sí misma, sino el diseño bien estructurado de la propuesta pedagógica. Por este motivo, sería posible llevar a la práctica la gamificación por medio de recursos físicos o actividades diseñadas sin soporte digital, sobre todo en entornos rurales o con escasos recursos. En virtud de lo expuesto anteriormente, según Prieto (2024) explican que gamificar es implicar a los participantes en un proceso que fomenta la acción y permite el aprendizaje, se puede generar cambios en la conducta mediante estrategias asociadas a lograr objetivos educativos.

La gamificación se ha integrado en el proceso de enseñanza aprendizaje del inglés como lengua extranjera y se considera que ayuda en el desarrollo de competencias lingüísticas. A lo largo de este proceso, la motivación que muestra el alumno para participar en la realización de actividades es facilitada mediante dinámicas lúdicas, retos y sistemas de recompensas. En este sentido, resulta fácil realizar un esfuerzo por mejorar el dominio del idioma, dentro de este enfoque, es notable el trabajo de López et al (2022), quienes indican que el uso de dispositivos Kahoot ayuda a reforzar la enseñanza de la gramática del inglés como lengua extranjera y al mismo tiempo, estimula la participación de los alumnos.

En la enseñanza del inglés, la gamificación alude a un diseño metódico de tareas que poseen motivadores como premios, niveles y desafíos que colaboran en el aprendizaje del idioma. Como hacen constar Osuna y Gil (2020), estos elementos contribuyen a crear un contexto de quehacer educativo que se traduce en un contexto motivacional favorable para la participación y el compromiso del alumno. En la enseñanza de lenguas extranjeras, se considera útil para dar respuesta a algunos de los problemas recurrentes que están vinculados a la falta de motivación, o el nerviosismo por comunicarse, problemas que son los que hacen que la práctica y el desarrollo de las habilidades de la comunicación se hayan convertido en cuestiones inalcanzables.

La gamificación a través de herramientas digitales ha proliferado como una útil herramienta para la enseñanza del inglés, sobre todo en entornos donde los medios de enseñanza son inalcanzables. Herramientas como Duolingo, Kahoot y Quizizz permiten a los estudiantes apropiarse de su lengua a través del juego con actividades que combinan la práctica con la diversión. Tal y como apuntan Valencia y Mejía (2023), la práctica de este acercamiento permite una retroalimentación en el acto que es positiva para corregir fallos y potencia competencias lingüísticas. Asimismo, su desarrollo en el aula fomenta la autonomía del estudiante, favorece el desarrollo de habilidades comunicativas continuas.

La Lúdica

De acuerdo con lo planteado por De Oliveira y De Santana (2021), el concepto de “lúdico” proviene del término latino *Ludus*, que se relaciona con actividades vinculadas al juego, el entretenimiento o los pasatiempos, en particular en ámbitos relacionados con el crecimiento infantil. En el ámbito educativo, la actividad lúdica se interpreta como una vía mediante la cual los estudiantes interactúan con su entorno, aprenden normas sociales y establecen relaciones con otras personas, desde esta perspectiva, se reconoce que la lúdica desempeña un papel en los procesos de socialización. En esta línea, Candela y Benavides (2020), afirman que la lúdica en el sistema educativo debe estar de acuerdo a ciertos principios pedagógicos como el de la participación, y la formación integral, que persigue la integración de los diferentes aspectos del estudiante, es decir, los aspectos cognitivos, comunicativos, socioafectivos, corporales, estéticos, éticos y espirituales, entre otros que llevan a una educación equilibrada.

A la vez, Barbosa et al. (2021), plantea que las actividades lúdicas pueden ser aplicadas como una estrategia pertinente dentro del proceso educativo enseñanza aprendizaje, los mismos autores afirman que las escaseces de estas prácticas suelen vincularse con desempeños escolares bajos, hace suponer que el juego obra dentro del aprendizaje escolar. La intervención en actividades lúdicas mejora el desarrollo de habilidades y destrezas que los educandos pueden utilizar en los distintos contextos educativos. Desde esta acepción, el juego no se contempla como un fin en sí, como mediación pedagógica para la apropiación del conocimiento por parte de la población estudiantil.

Aprendizaje Del Ingles

Aprender un idioma extranjero implica un proceso gradual que incluye el desarrollo de múltiples habilidades lingüísticas, como la comprensión auditiva, la escritura y el habla (Herrero, 2021). La interacción social y la exposición constante a los modelos lingüísticos apropiados ayudan en la necesidad del estudiante de memorizar patrones, se requiere autoapropiación, haciendo un uso real del idioma. Así, el aprendizaje de un idioma debe estar conectado con el contexto sociocultural, así como con los incentivos que impulsan el compromiso y el uso funcional del idioma.

Desde el ámbito didáctico, la enseñanza de inglés demanda el desarrollo de estrategias que se enfoquen en la caracterización y necesidades del alumnado, la gamificación y la lúdica se han convertido en unos de los métodos que promueven ambientes de aprendizaje motivacionales y participativos que capturan la atención (Ausubel, 2002). Con este enfoque se busca promover el aprendizaje significativo, donde el estudiante conecta nuevos conceptos con conocimientos previos, que les ayuda en el desarrollo de estructuras

cognitivas capaces de ser trasladadas a otras situaciones, La intencionalidad pedagógica en el diseño de actividades lúdicas contribuye a mejorar la retención y comprensión del idioma.

El aprendizaje del inglés puede darse a través de distintos tipos que actúan de manera simultánea, el aprendizaje por descubrimiento permite al estudiante experimentar con el idioma, deduciendo reglas y construyendo significados a partir de contextos reales. El aprendizaje por observación, apoyado en la teoría social cognitiva de Bandura (1986), señala que la observación del uso del idioma por otros refuerza la adquisición lingüística, la combinación de estos procesos, junto con la práctica regular y la retroalimentación oportuna, fortalece el conocimiento y fomenta la motivación intrínseca para el estudio continuo del idioma, aspectos importantes en la formación de competencias comunicativas.

Para mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje del idioma inglés, es importante considerar factores individuales como el conocimiento previo, la automotivación y las experiencias académicas personales, debido a que estas variables influyen en la disposición cognitiva del aprendiz para adquirir las competencias lingüísticas requeridas (Inostroza et al., 2024). Abordar la diversidad de los aprendices incluye modificar los métodos de enseñanza para acomodar diferentes estilos y ritmos de aprendizaje, al tiempo que se proporcionan caminos para que todos los aprendices puedan avanzar de manera apropiada. El uso de algunos métodos que fomentan la motivación y el interés, por ejemplo, dinámicas lúdicas, ayuda a construir una atmósfera positiva para que tenga lugar el aprendizaje.

La inclusión de actividades lúdicas en la enseñanza del idioma inglés promueve el desarrollo de habilidades cognitivas como la atención, la memoria y la fluidez verbal, estas prácticas lúdicas, por otra parte, favorecen el desarrollo emocional y social de los alumnos mediante el tipo de interacción y cooperación entre compañeros (Delboni y Vendramini, 2020). El juego permite un espacio relajado poco ligado a normas y estructuras y da lugar a la experimentación y al error durante la práctica del aprendizaje. Esto significa que las actividades lúdicas producen un efecto sobre el desarrollo del lenguaje y permiten que todas las dimensiones del niño crezcan, favoreciendo dimensiones que contribuyen a una mejor consecución de la motivación y del compromiso.

Estrategias de enseñanzas del inglés.

Aprender inglés como un idioma extranjero implica un desarrollo paso a paso de las habilidades de escucha, habla y escritura, cada una de las cuales debe ser abordada a través de estrategias pedagógicas apropiadas al contexto, un método eficiente es la inmersión, que coloca a los estudiantes en entornos donde están rodeados del idioma, se ayuda en la adquisición subconsciente de las estructuras necesarias para una comunicación fluida. Por eso Richards (2015), explica que la inmersión se puede usar a través de simulaciones o actividades que tienen como objetivo replicar escenarios de la vida real. Este enfoque ayuda a contextualizar el aprendizaje y motiva el compromiso, ambos importantes para cultivar las habilidades necesarias para comunicarse con éxito en un segundo idioma.

Otra de las técnicas hechas para ser utilizadas para poder superar un examen tan importante es la práctica distribuida, la cual busca sesiones cortas y frecuentes de estudio que conduzcan a la adecuada consolidación de la inmensa cantidad de información que hay que retener en la memoria a largo plazo. En este sentido, Nunan (1991), nos dice que una de las maneras en cómo se mejora la reorganización y la retención del conocimiento, tiene para él un plus para el aprendizaje, más en concreto, los exámenes de práctica corresponden a un método bien considerado, es decir, por la manera en que los exámenes de práctica sirven para el aprendizaje recordando y aplicando algo de lo que se sabe. Este último método en concreto, propicia el tipo de habilidades cognitivas de nivel superior que van más allá de lo puramente mecanicista y pone mucho énfasis en la construcción del conocimiento.

La adquisición del inglés es importante en el aprendizaje social en cuanto resalta la interacción que hay entre alumnos como medio para desarrollar habilidades comunicativas, con la oralidad como especialmente favorecida. De aquí que Bandura (1986), plantee que la observación y la interacción social hacen posible a los estudiantes una interiorización de los patrones de uso de la lengua en contextos reales o simulados y que, de esta forma, se vean reforzadas sus habilidades lingüísticas y su motivación para el aprendizaje. Con ello se establece una forma de trabajo cooperativo que favorece el intercambio cultural y lingüístico, y que resulta indispensable para llevar a cabo la adquisición de una lengua extranjera de un modo completo y útil. En esta línea, Scola y Tramallino (2022), subrayan la importancia de incluir actividades lúdicas (juegos de rol, simulaciones, dinámicas grupales) que integren contenidos gramaticales y léxicos de forma participativa, estrategias que promueven la autonomía comunicativa y pueden adaptarse a situaciones que no cuenten con experiencias internacionales mediante la simulación de experiencias cotidianas. La incorporación de estas metodologías contribuye a la motivación y a la curiosidad del alumnado por el inglés, características necesarias para un aprendizaje significativo.

Teorías relacionadas con la temática de estudio

Para el desarrollo de la investigación, resulta importante integrar enfoques teóricos que justifiquen las lúdica, gamificación y enseñanza del inglés, por lo tanto, se optó por seleccionar los marcos conceptuales que explican los procesos de aprendizaje en el ámbito escolar, así como el vínculo entre la motivación, el aprendizaje y la adquisición de una lengua extranjera. Por ello, se explican aquellas teorías que han guiado otras investigaciones y que explican las bases psicopedagógicas para el diseño de estrategias didácticas, desde estas ópticas, es posible establecer asociaciones entre el juego, la motivación, tanto extrínseca como intrínseca y el desarrollo de destrezas lingüísticas. Cada teoría se presenta con sus elementos importantes y su aplicación en el aula, el estudio se organiza en tres grandes temáticas, teorías del juego y la lúdica, teorías de la gamificación y teorías de adquisición del lenguaje.

Desde la perspectiva constructivista presentada por Piaget, el aprendizaje ocurre a través de una interacción entre el estudiante y el entorno, dentro de los procesos de asimilación y acomodación que permiten la reorganización y la creación de nuevas estructuras cognitivas (Castellaro y Peralta, 2020). Esta teoría se conecta con la investigación porque apoya la necesidad de diseñar estrategias pedagógicas que estimulen procesos de conocimiento activos, exploratorios, participativos y reconstructivos. Las actividades lúdicas y gamificadas fomentan la construcción de niveles de aprendizaje significativo del inglés como lengua extranjera, en particular en contextos rurales y multigrado donde la interacción social y la adaptabilidad son importantes para la asimilación del lenguaje.

Desde un enfoque constructivista, Piaget plantea que el aprendizaje se genera a partir de la interacción entre el sujeto y su entorno, lo cual se desarrolla mediante los procesos de asimilación y acomodación, la asimilación permite incorporar nuevas experiencias a estructuras mentales existentes, mientras que la acomodación implica su reorganización cuando estas no resultan suficientes. Estos mecanismos actúan de forma complementaria para producir un equilibrio que da lugar a nuevas formas de conocimiento, en este sentido, el juego representa un espacio de experimentación en el cual el niño confronta situaciones que requieren adaptación, permitiéndole transformar de manera cognitiva la realidad. Dicho proceso se refleja en los cambios observables en su conducta y en el desarrollo progresivo de sus habilidades (Arija, 2021).

De igual forma, se abordan elementos importantes relacionados con las teorías conectivas y el cognitivismo permiten entender cómo las recompensas, las retroalimentaciones y los desafíos pueden ayudar a modificar las conductas del estudiante y aumentar la motivación en situaciones de aprendizaje (Urday, 2020). El conductismo está muy centrado en el aprendizaje mediante refuerzos (positivos o negativos) y el cognitivismo hace hincapié en la motivación intrínseca y en la satisfacción del estudiante por la solución de un reto. Estas corrientes teóricas que hacen posible la gamificación en el estudio, la introducción de sistemas de puntos, niveles y recompensas simbólicas que deben favorecer el estrechamiento de la motivación y la implicación del alumnado en el aprendizaje poco a poco de las competencias comunicativas en inglés.

En el contexto de los procesos de innovación educativa, se postula que las nuevas necesidades de enseñanza emergen de la práctica cotidiana de docentes, estudiantes y contenidos, necesidades que afectan a los recursos materiales, que tienen que ver con aspectos pedagógicos, didácticos y curriculares. En ese sentido, podemos afirmar que las ganas de mejorar las prácticas educativas han hecho que se incorporen pedagogías como la gamificación centrada en transformar las aulas. Precisamente, la innovación se verá marcada por la implementación de las TIC, las cuales han generado nuevos escenarios de aprendizaje diferente al contexto tradicional, así la gamificación se convierte en una respuesta pedagógica que trata de dar respuesta a las nuevas formas de aprender y enseñar (Destre, 2022).

La gamificación puede abordarse desde un punto de vista psicológico. En este contexto, puede ser analizada y llegada a estudiar a partir de dos teorías de aprendizaje diferentes, la del conductismo y la del cognitivismo. La primera fue elaborada por Watson, considerándose que el aprendizaje se basa en las respuestas que llevan a los estímulos u objetos externos observables. En esta teoría se propone que el aprendizaje puede ser cambiado si se controla de algún modo el entorno del sujeto, aplicando refuerzos positivos o negativos después de la respuesta realizada por el sujeto. Desde esta perspectiva, los comportamientos deseados pueden producirse a través de recompensas que tendrán una aplicación inmediata, las cuales serán consideradas puntos, insignias o mejoras de nivel, entre otros. Esta propuesta es aprovechada por la gamificación, en donde la participación y la realización de tareas se fomentan por medio de estímulos que ha sido diseñados previamente por el investigador (Destre, 2022).

El conductismo aplicado al ámbito escolar, el conductismo en relación a la gamificación establece que el comportamiento del alumno se puede habituar mediante un sistema de refuerzos. El aprendizaje se genera cuando el alumno recibe experiencia en forma de feedback inmediato que promueve la ejecución de un modo de comportamiento concreto. La observación de resultados, el refuerzo positivo y la repetición de las acciones serían elementos claves en este modelo. Esta mecánica de feedback ayuda a que el alumno asocie bien sus acciones con concretas consecuencias, le permitiría repetir el comportamiento deseado. Para eso

la mecánica gamificada hace suyas, a la hora de dirigir el comportamiento de los alumnos, estos principios (Destre, 2022).

Sin embargo, el cognitivismo propugna una concepción del aprendizaje como contexto del desarrollo de estructuras mentales complejas, esta teoría trata de explicar los mecanismos a partir de los cuales el sujeto tiene capacidad para interpretar, transformar y organizar la información. De esta forma, la gamificación se puede construir como la combinación de motivadores extrínsecos como recompensas y motivadores intrínsecos como el interés personal o la satisfacción que sentiríamos al resolver un reto. Una de las aportaciones del cognitivismo es la teoría de la autodeterminación que indica que el sujeto se puede comprometer en la realización de ciertas tareas o actividades, independientemente de la existencia de recompensas, siempre y cuando se considere la actividad en sí como significativa y autónoma (Destre, 2022).

Los autores sostienen que la gamificación puede utilizarse para diseñar ambientes de aprendizaje basados en estrategias que inicien activación de la motivación intrínseca y extrínseca. Esta motivación puede ser desarrollada a partir de la historia del juego, niveles de dificultad progresiva o la posibilidad de personalizar personajes y explícitamente generar implicación cognitiva de los estudiantes. Estos elementos pueden organizarse de una forma más sistémica que permita la potencia de habilidades cognitivas tales como la planificación, toma de decisiones y la solución de problemas. La finalidad de la pedagogía se orienta hacia aprendizajes que transfieran hacia otro tipo de contextos más allá del juego (Destre, 2022).

A partir de estas concepciones, se concibe la gamificación como la utilización de elementos propios de los juegos (mecánicas, estéticas o dinámicas) en un espacio ajeno al juego. Para esta línea de pensamiento, se pretende lograr es la instauración de comportamientos a partir de la construcción de experiencias que involucren a las personas. Esta línea de trabajo indica que los elementos de juego, una vez organizados de forma estructurada pueden ser utilizados para construir entornos de aprendizaje que promuevan el engagement y la participación. Dentro de este contexto, la gamificación se encuentra conectada con el diseño instruccional y con los procesos psicológicos del estudiante.

En lo pertinente a las teorías de adquisición del lenguaje, encontramos, entre otras, la teoría conductista de Skinner argumenta que el aprendizaje de la lengua ocurre a través de la práctica repetida, la imitación y el refuerzo, mientras que la teoría innatista de Krashen plantea la distinción entre la adquisición implícita y el aprendizaje explícito de una segunda lengua (Bruzzo y Wingeyer, 2022). En consecuencia, la investigación se sostiene en esta postura para argumentar a favor del uso de estrategias que integren la práctica estructurada con la exposición contextualizada y que, por tanto, favorece un aprendizaje significativo del inglés. La gamificación y la lúdica permiten lograr este fin al crear un ambiente de aula motivador que combina la práctica continua con la interacción natural en diferentes contextos educativos.

Desde el enfoque conductista, la teoría de adquisición del lenguaje de Skinner plantea que el aprendizaje verbal se da por medio de la imitación, el refuerzo y la práctica. Skinner distingue diferentes operantes verbales como los mandos, tactos, ecoicas y autocríticas. Los mandos hacen referencia a peticiones o demandas condicionadas por estados internos o estímulos externos. Los tactos consisten en descripciones verbales provocadas por objetos o eventos del entorno. Las ecoicas surgen como repeticiones de estímulos verbales y las autocríticas funcionan como modificaciones que complementan el efecto del discurso sobre quien escucha. Este enfoque sostiene que el lenguaje se aprende de manera observable mediante el condicionamiento (Skinner, 1981).

Por otra parte, desde el enfoque innatista, Chomsky introduce la teoría del mentalismo lingüístico al sostener que los seres humanos poseen una capacidad innata para adquirir el lenguaje. En esta perspectiva, se propone la existencia de una gramática universal como estructura mental que permite organizar el lenguaje desde una base genética. Esta capacidad está presente desde el nacimiento y se activa a través del contacto con el entorno lingüístico. Así, la experiencia no genera el lenguaje por sí sola, que opera como desencadenante de un sistema interno de reglas gramaticales. Esta propuesta se opone al conductismo al destacar la función de los procesos mentales internos en la adquisición del lenguaje (Chomsky, 1989).

Por un lado, el propio Krashen establece, por un lado, la diferencia entre la adquisición y el aprendizaje de una lengua extranjera. La adquisición es, por un lado, el proceso que sigue un proceso más o menos subconsciente, el mismo que se produce en la infancia con la lengua familiar y el aprendizaje, por otro lado, un proceso más consciente en el que la gramática estudiada se sistematiza. Con esta teoría, aparece la del monitor, un sistema de autocorrección consciente que juega su propio papel en el proceso de producción. Krashen niega la competencia comunicativa por la sola adquisición, dado que es un proceso que se desarrolla mucho más de forma natural, desde un punto de vista de lenguaje natural (Krashen, 1982).

MATERIALES Y MÉTODOS

El presente estudio se enmarca dentro del enfoque cualitativo, el cual permite comprender fenómenos educativos a partir de la interpretación de las experiencias, significados y prácticas de los sujetos en su

contexto. Este enfoque es pertinente cuando se pretende indagar en profundidad sobre procesos pedagógicos, como la implementación de estrategias didácticas en ambientes escolares rurales. Según Hernández et al. (2014), la investigación cualitativa busca explorar realidades desde una perspectiva holística, reconociendo que el conocimiento se construye a partir del contacto directo con los participantes. En este estudio, dicho enfoque favorece la comprensión del uso de la lúdica y la gamificación en la enseñanza del inglés en aulas multigrado, atendiendo a las particularidades sociales, culturales y educativas de los contextos rurales.

En coherencia con el enfoque cualitativo adoptado, el estudio se inscribe en el paradigma pragmático. Este paradigma reconoce que el conocimiento se deriva fundamentalmente de la experiencia y de la acción orientada a la resolución de problemas, privilegiando las consecuencias prácticas de la investigación sobre las discusiones puramente teóricas. Desde la perspectiva de Creswell y Plano (2018), el pragmatismo se caracteriza por su orientación hacia aquello que “funciona” en un contexto específico, permitiendo seleccionar enfoques y métodos en función de la utilidad y pertinencia para responder a las preguntas de investigación.

En relación con el paradigma pragmático que orienta esta investigación, Morgan (2014) destaca que el pragmatismo ofrece un marco flexible para la indagación, en la medida en que concibe el conocimiento como producto de la interacción entre quienes investigan y quienes participan, así como de las acciones que estos emprenden para transformar su realidad. Desde esta perspectiva, el paradigma pragmático se alinea con el propósito de este estudio, orientado a comprender la realidad educativa rural para transformarla mediante el diseño de una propuesta pedagógica situada que integra la enseñanza del inglés, la lúdica y la gamificación.

En esta misma línea, John Dewey (1938) concibe la educación como un proceso de reconstrucción continua de la experiencia a través de la reflexión y la acción conjunta. Para este autor, el valor educativo de una práctica no radica únicamente en los contenidos que se enseñan, en las posibilidades que ofrece para que los sujetos participen activamente, tomen decisiones y establezcan conexiones significativas entre lo que viven en la escuela y su contexto cotidiano. Esta mirada permite entender la propuesta pedagógica desarrollada en esta investigación como un dispositivo que busca generar experiencias de aprendizaje situadas, en las que el juego, la cooperación y la resolución de problemas se convierten en oportunidades para transformar la experiencia escolar de niños y docentes en contextos rurales.

Desde esta perspectiva, el método seleccionado es la investigación acción participativa (IAP), la cual permite abordar problemáticas sociales y educativas a partir de la reflexión conjunta entre el investigador y los actores implicados, en este caso, docentes y estudiantes de instituciones rurales. Según Hernández et al. (2014), este método busca comprender la realidad e incidir en ella mediante un proceso sistemático de indagación, acción y transformación. Su elección responde a la necesidad de generar una propuesta construida con base en las experiencias reales del aula, que recoja la voz de los docentes, reconozca las particularidades del contexto rural y promueva el cambio pedagógico.

El método de investigación acción participativa se adapta a las características de las instituciones educativas rurales, donde los docentes enfrentan condiciones complejas como la enseñanza multigrado, la escasez de recursos y la limitada formación especializada en inglés. Por tanto, su participación activa en el proceso investigativo resulta necesaria para diseñar estrategias didácticas pertinentes y aplicables a sus propias realidades. Creswell (2013) señala que este tipo de abordajes se orienta a resolver problemas prácticos mediante un enfoque colaborativo y cíclico, en el que se identifican necesidades, se planifican acciones, se implementan, se evalúan los resultados y se retroalimenta el proceso.

La elección del enfoque cualitativo, el paradigma pragmático y el método de investigación acción participativa responde, en conjunto, a la necesidad de construir conocimiento situado a partir de la interacción directa con los actores del contexto y con el propósito de generar una propuesta pedagógica viable. Esta coherencia metodológica permite abordar el objeto de estudio desde una perspectiva interpretativa, participativa y transformadora. Como argumentan Hernández et al. (2014), la investigación cualitativa no pretende generalizar sus resultados, comprender en profundidad fenómenos complejos desde las voces y prácticas de los sujetos involucrados, lo cual es coherente con los objetivos de esta tesis.

La presente investigación se inscribe en un tipo de estudio orientado hacia la transformación de prácticas pedagógicas en contextos específicos, por lo cual se enmarca en la tipología de la investigación acción, este tipo de investigación se sustenta en el paradigma pragmático y el enfoque cualitativo, implica que su finalidad no se reduce a describir una realidad, a intervenir sobre ella. Según Hernández et al. (2014), este tipo de estudio busca modificar situaciones problemáticas mediante procesos reflexivos y participativos, lo cual se ajusta a los propósitos de esta tesis. Por tanto, se opta por una metodología que permita comprender e intervenir el fenómeno educativo desde la interacción con los actores implicados.

Desde una perspectiva cualitativa, la investigación acción permite generar conocimiento contextualizado al involucrar a los participantes como sujetos activos en la construcción y transformación de su propia realidad educativa, esta forma de investigar se orienta por ciclos de reflexión y acción que parten de una

necesidad sentida por la comunidad. Creswell (2013), plantea que el conocimiento cualitativo se construye en el lugar de los hechos y con la participación directa de quienes forman parte del fenómeno. En ese sentido, este tipo de investigación no impone un modelo externo, que construye con base en las prácticas, percepciones y saberes locales.

El tipo de investigación adoptado responde al interés por comprender cómo se desarrollan los procesos de enseñanza del inglés en instituciones rurales con docentes que, en muchos casos, no cuentan con formación especializada ni con recursos didácticos suficientes, por esta razón, se plantea una estrategia metodológica que permita recoger información sobre estas prácticas y, al mismo tiempo, construir alternativas pedagógicas desde las propias experiencias de los educadores. Hernández et al. (2014), señalan que la investigación acción es útil cuando se busca generar propuestas que respondan a problemas reales y que puedan ser aplicadas de manera práctica.

La elección de este tipo de investigación se relaciona directamente con los objetivos planteados en esta tesis, ya que permite construir una propuesta pedagógica desde la reflexión colectiva con los actores educativos involucrados, no se trata solo de observar, de participar activamente en un proceso de mejora continua de la práctica docente. Creswell (2013), indica que este tipo de estudios exige una estrecha vinculación entre el investigador y el campo, lo cual implica asumir un rol participativo en la identificación de las problemáticas y en el diseño de soluciones pertinentes. De esta manera, se busca un impacto en las condiciones reales del aula.

La investigación acción permite que la recolección de datos se realice de manera flexible dentro del contexto de la escuela rural, en este proceso, se considera el uso de entrevistas y observaciones para recopilar y analizar información importante. Esta forma de indagación no busca generalizar sus resultados, más bien esforzarse por comprender y actuar de acuerdo con una realidad particular utilizando un examen sistemático de las experiencias dinámicas. Según Hernández et al. (2014), sugieren esta metodología cuando el investigador está presente en la escena con los sujetos del estudio y participa en la investigación. Por último, este tipo de investigación está alineado con el problema que necesita ser resuelto porque aborda un problema educativo que debe ser solucionado, enseñar inglés dentro del contexto de una escuela primaria rural es un problema complejo que no se puede resolver solo con una visión externa. Así, la investigación acción proporciona una forma metodológica de elaborar junto con los docentes un plan contextualizado que incluye estrategias de juego. Desde esta perspectiva, se consolida la relación entre el tipo de investigación, el enfoque cualitativo y los objetivos de este estudio (Creswell, 2013).

En el enfoque cualitativo, el diseño de investigación representa la estructura metodológica que orienta las decisiones del investigador en función del problema de estudio, este diseño no es rígido ni lineal, flexible, abierto a la interpretación y construido progresivamente desde el contacto con el campo. Según Hernández et al. (2014), en estudios cualitativos el diseño se va ajustando a medida que se comprenden mejor las dinámicas sociales observadas, permitiendo una relación directa entre los objetivos y las estrategias de acción. Esta investigación adopta un diseño acorde con dichas características.

La forma de diseño que queremos seguir en esta investigación está inscrita en la investigación acción, dado que intenta transformar una práctica educativa a través de una reflexión sobre el análisis de una realidad determinada. Este proceso empieza por el descubrimiento de un problema y posterior desarrollo colaborativo de estrategias didácticas contextualizadas. De acuerdo con Hurtado (2010), La investigación acción puede ser considerada siempre partir de una actitud activa y comprometida con el cambio menos con el conocimiento que se va generando durante el desarrollo de la práctica a través de la participación de los actores del contexto. Este posicionamiento permite poner en contacto el diagnóstico y transformación educativa de una manera contemporánea y dinámica.

Una de las particularidades o características más sobresalientes del diseño de la investigación acción es la que hace referencia a su estructura cíclica, la cual está constituida por fases vinculadas entre sí de las cuales se tienen la de la observación, planificación, la acción, reflexión y reestructura, fases que no se dan necesariamente de forma secuencial y 'rígida' pues se pueden repetir y adaptarse a lo que se va pasando en el proceso. En esta investigación, el ciclo se inicia al explorar las condiciones pedagógicas actuales en la enseñanza del inglés, comenzando desde la queja y la reconstrucción de la propuesta a partir de la necesidad de incorporar la lúdica y la gamificación. Para Hernández et al. (2014) esta conducta cíclica es importante para la mejora continua.

Dicho diseño implica que el investigador no es un simple observador externo que se convierte en un agente en la investigación. Según Hurtado (2010) señala que el investigador en la investigación acción tiene una relación directa con los participantes, se vincula con los docentes, obtiene información, estimula la reflexión y asiste en la elaboración de las estrategias pedagógicas. Esta forma de actuar se encuentra dentro de un procedimiento metodológico que reconoce la participación activa y la acción conjunta. La autora establece que la función del investigador en este tipo de estudios es dinámica y flexible, pues debe adaptarse a las características del contexto donde está desarrollando la investigación, favorece la comprensión del proceso de cambio.

La interacción de los investigadores con los participantes hace que se amplifique la validez contextual de los resultados obtenidos, haciendo que los resultados sean más adecuados. El diseño elegido se adecúa a los objetivos de esta investigación porque permite llevar a cabo una propuesta pedagógica de la que surge el conocimiento de las prácticas como éstas son, sin pretender verificar hipótesis generales, más bien estudiar el contexto de los docentes y de los aprendices en áreas rurales. De acuerdo con Hernández et al. (2014), indican que el diseño debe ir en consonancia con el tipo de conocimiento que se pretende elaborar, de este modo, favorece la comprensión situada del fenómeno educativo.

El diseño investigación acción antes mencionado puede proporcionar un enfoque metodológico que interrelacione teoría y práctica, a la vez que facilita y permite elaborar ofertas de carácter pedagógico que son provechosas para los participantes, este diseño se adecúa a las condiciones del contexto escolar rural y permite comprender la realidad para actuar sobre ella. En este sentido, Creswell (2013), hace énfasis en que el propósito de este diseño no es solamente el de comprender, el de contribuir a la transformación de los espacios educativos. Esta investigación se orienta en esta dirección buscando mejorar las condiciones de enseñanza del inglés desde estrategias enraizadas dentro del contexto.

En lo pertinente a las técnicas e instrumentos de recolección de datos, el estudio basó como principio el uso de la entrevista semiestructurada y la observación participante.

En este sentido, la entrevista semiestructurada es la técnica principal para capturar la información sobre la percepción, experiencia y práctica que tienen los docentes y alumnos en la enseñanza del inglés a través de la lúdica y la gamificación, este instrumento se construye con preguntas abiertas que se organizan en ejes temáticos que dan lugar a estructuras flexibles que se ajustan a las respuestas que van surgiendo (Hernández et al., 2014).

Por ende, la razón por la cual se escogió esta técnica se relaciona con el contexto rural de los municipios de Jordán y Villanueva, estas entrevistas aportarán para entender cómo se practicaron las estrategias y cómo éstas han influido en la motivación y el aprendizaje de los estudiantes. La entrevista semiestructurada se aplicará a docentes y alumnos con el propósito de recuperar sus percepciones iniciales frente a la enseñanza del inglés, posteriormente, se realizará una nueva aplicación de la entrevista, dirigida a una submuestra de estudiantes seleccionados mediante el criterio de saturación, con el propósito de evaluar los resultados de la propuesta pedagógica en el fortalecimiento de sus habilidades comunicativas en inglés y los cambios percibidos a lo largo del proceso. De igual forma, el uso de la técnica de observación participante facilitará el registro de interacciones en el aula tal como la interacción docente estudiante, su utilización de recursos, así como la aplicación de lúdica y gamificación, usando una guía de observación centrada en categorías, se recogerán datos complementarios al contexto que se obtuvo en las entrevistas (Creswell, 2013). Las aulas atendidas en las escuelas rurales seleccionadas brindarán la posibilidad de realizar una interpretación contextualizada y comprensiva de las prácticas pedagógicas, ayudando a descubrir dimensiones de los datos que las entrevistas no relevaban y así fomentar la triangulación de información.

Por otro lado, el presente artículo analiza la población y objeto de estudio, así como también los escenarios de investigación, muestra y descripción de los informantes claves. Por ello, es importante entender que la población objeto de estudio está conformada por docentes y estudiantes de básica primaria que laboran o asisten a instituciones educativas oficiales en los municipios de Jordán y Villanueva, Santander. Según Creswell (2013), en los estudios cualitativos se priorizan escenarios que reflejen la complejidad y naturaleza del problema, por lo que la elección de sedes escolares que comparten características de ruralidad, atención multigrado y limitaciones en recursos pedagógicos resulta pertinente para garantizar la validez contextual del estudio, esto posibilita abordar el fenómeno desde diversos escenarios similares. Entendiendo que desde el enfoque cualitativo, la población se define como el conjunto total de entidades o sujetos que poseen información importante para comprender el fenómeno investigado, priorizando la interpretativa sobre la representatividad estadística (Hernández et al., 2014). En esta investigación, la población corresponde, por un lado, a 12 sedes educativas rurales de básica primaria ubicada en el municipio Villanueva, Santander, y por otro lado a 7 sedes educativas de básica primaria del municipio de Jordán, Santander. Estos municipios cuentan con un colegio público cada uno y con varias sedes distribuidos en zonas urbanas y rurales que enfrentan condiciones pedagógicas y estructurales particulares, como la modalidad multigrado y limitaciones en recursos, lo cual influye en la enseñanza del inglés.

El primer escenario corresponde al Municipio de Jordán Sube, Santander, con 7 sedes educativas pertenecientes al Colegio Nuestra Señora de Fátima, que agrupa 6 sedes rurales y 1 urbana y atiende a 114 estudiantes de todos los grados de básica primaria distribuidos en diferentes veredas del municipio. La institución se selecciona por representar las características educativas y sociales predominantes en el municipio, en particular en lo relacionado con las prácticas pedagógicas del inglés en contextos multigrado y con recursos limitados. En esta línea, Creswell (2013) señala que la elección de escenarios debe estar en coherencia con los objetivos del estudio y permitir una comprensión contextualizada del fenómeno.

El segundo escenario corresponde al Municipio de Villanueva, Santander, el Colegio Eliseo Pinilla Rueda, con 14 escuelas, 3 urbanas y 11 rurales situadas en zonas de difícil acceso, las cuales cuentan con 196

alumnos inscriptos a la fecha, y 16 docentes. La institución comparte características institucionales, pedagógicas y contextuales similares con el Colegio Nuestra Señora de Fátima en Jordán, facilita un análisis comparativo del fenómeno educativo desde distintas perspectivas dentro de un mismo marco territorial. Las condiciones sociales, geográficas y educativas de ambas instituciones reflejan las problemáticas comunes de la ruralidad, la atención multigrado y las limitaciones en recursos pedagógicos, la inclusión de estos escenarios permite abordar la problemática de la enseñanza del inglés desde una visión integral, fortaleciendo la construcción de una propuesta pedagógica que responda a las particularidades y necesidades reales de los estudiantes y docentes en contextos rurales.

En lo pertinente a la elección de la muestra, el estudio estableció el cumplimiento de criterios específicos, de forma que los hallazgos y conclusiones puedan ser generalizables a la población total, la muestra debe ser una muestra representativa, es decir, aquellos resultados que se obtengan de la participación de aquellos sujetos seleccionados han de reflejar las características y condiciones de la población global. Para lo anterior, debe quedar claramente expresado el propósito y la forma de la investigación de manera que sean coherentes con las características de la población objeto del estudio. Por otro lado, es conveniente que se tenga acceso a las personas participantes de la población, pues es un requisito para la recolección de datos y para la realización de la investigación de forma efectiva, así como que se consideren factores como el tiempo del personal, los recursos a nuestra disposición y el personal disponible (Hernández et al., 2014).

El muestreo continúa en varias etapas que son importantes. Lo primero es dar con las unidades y fuentes que se estudian. Esto permitirá identificar con precisión la población que se quiere. Una vez lograda la población meta, se escoge el tipo de muestreo a llevar a cabo, el cual puede ser clasificado como probabilístico o no probabilístico en función de los objetivos de la investigación. A continuación, se debería determinar la técnica de muestreo que es más pertinente, así como el tamaño de la muestra, el cual podrá ser representativo para poder afirmar que los resultados son válidos y que pueden ser generalizados. Para conocer la cantidad de la muestra se utiliza una fórmula estadística referida a las características de la población específica, asegurará que la muestra sea la adecuada para llevar a cabo los análisis pertinentes para aquellas conclusiones que se pueden llegar a obtener (Creswell, 2013).

Adicionalmente, para la evaluación del cuarto objetivo específico se definió una submuestra de 15 estudiantes, derivada de los 96 que conforman la muestra total, seleccionada mediante el método de saturación de la información. Este procedimiento consistió en incorporar progresivamente informantes hasta constatar que las nuevas entrevistas no aportaban categorías, significados ni matices distintos a los ya identificados, momento en el cual se consideró cumplido el criterio de saturación. La elección de esta submuestra respondió a la lógica cualitativa de privilegiar la profundidad interpretativa sobre la amplitud numérica, asegurando discursos ricos y diversos. En consecuencia, se estimó que un número mayor de participantes no generaría aportes sustantivos adicionales, pero sí implicaría una sobrecarga innecesaria en el proceso de registro, transcripción y análisis, sin beneficios proporcionales para la comprensión del fenómeno estudiado (Hernandez et al., 2014).

Procedimiento y método para la recolección de datos

El procedimiento de recolección de datos está diseñado conforme a la lógica cíclica del método investigación acción, lo cual implica que las acciones del investigador se organizan en fases que integran diagnóstico, intervención y reflexión, estas fases permiten observar el fenómeno desde la práctica, intervenir con los actores educativos y reconstruir el proceso con base en los hallazgos. Según Hernández et al. (2014), el procedimiento en estudios cualitativos debe responder a la naturaleza del objeto de estudio y a las condiciones del contexto, por tal razón, el diseño incorpora momentos de interacción con los docentes y estudiantes.

En la primera fase se llevarán a cabo entrevistas semiestructuradas y observaciones directas en la práctica docente con profesores de básica primaria, con el objetivo de conocer prácticas, percepciones y necesidades asociadas con la enseñanza del inglés, estos instrumentos permitirán acercar información que servirá como base para la construcción participativa de una propuesta pedagógica. En la segunda fase se llevarán a cabo mesas de trabajo colaborativo con docentes y alumnos orientadas a diseñar, aplicar y la mejora de las estrategias didácticas. Al respecto de Creswell (2013) indica que esta articulación del diagnóstico con la acción favorece la comprensión situada y modifica el fenómeno educativo en su propio contexto.

Para complementar el trabajo de campo se recurrirá a bitácoras de campo que contribuyan a registrar las actividades a realizar, reflexiones por parte de los investigadores y observaciones relevantes en tiempo real, estos registros servirán para la triangulación con otras técnicas instrumentales y para facilitar el seguimiento del proceso a lo largo del mismo. La búsqueda de la utilización de múltiples técnicas continúa para ampliar las fuentes de información y para reforzar la validez del estudio dándole el sentido de contrastar las diferentes perspectivas. En cuanto a Hernández et ál. (2014) el procedimiento se erige como algo favorable puesto que garantiza en el análisis de los datos desde la coherencia con el enfoque cualitativo y el método que se decida.

El método que se emplea para la recolección de datos, corresponde a una estrategia cualitativa la cual se apoya y se fundamenta en los enfoques interpretativo y diseño investigación acción, le permite captar las vivencias, significados y prácticas de los actores escolares tomando como base su propia realidad, dicho método requiere el empleo de técnicas abiertas, configuradas en procesos de interacción, observación cercana y de participación de los informantes. De acuerdo a Hernández et al. (2014), en este tipo de trabajos de investigación los métodos tienen que adecuarse a las realidades de los contextos sociales y educativos, permitiendo, al investigador, hacer el camino y la intervención dentro del mismo sin perder la flexibilidad. El método expuesto en esta investigación se articula en tres acciones en relación con la recolección de información, Primero, la recolección de información mediante el uso de entrevistas semiestructuradas, además de la observación reflexiva, segundo, la aplicación de talleres interactivos y mesas de trabajo colaborativo con docentes y estudiantes y, por último, el registro de los procesos mediante el desarrollo de bitácoras de campo. En este sentido, Creswell (2013), manifiesta que los métodos en investigación cualitativa no se limitan a recolectar información, que buscan comprender fenómenos complejos en el mundo real, en aquellos escenarios donde el investigador se convierte en un facilitador de un proceso de construcción conjunta del conocimiento pedagógico.

El proceso de recogida de datos en la investigación cualitativa requiere cierta reflexión acerca de la adecuación de las técnicas utilizadas con la finalidad de acompañar la complejidad del fenómeno estudiado. En este sentido, la entrevista semiestructurada es la herramienta que permite la flexibilidad necesaria para entrar en las experiencias y significados que los actores educativos atribuyen a sus prácticas, de tal modo que el investigador pueda adecuar las preguntas a partir de las respuestas que van surgiendo (Hernández et al., 2014). La observación reflexiva aporta un complemento a este instrumento al ofrecer un registro contextualizado centrado en las interacciones y en las dinámicas del aula, ayuda a la interpretación de los datos y facilitar la triangulación imprescindible para la validez del estudio.

Asimismo, la aplicación de talleres interactivos y de mesas de trabajo colaborativo da respuesta a la necesidad de abrir espacios participativos donde la reflexión y el dialogo que permitan a los docentes, y al alumnado, co construir saberes sobre sus propias prácticas educativas. Las actividades son una parte fundamental del diseño de la investigación acción y establecen la base para la formulación de propuestas pedagógicas contextualizadas y significativas (Creswell, 2013). La documentación continua por medio de bitácoras de campo impulsa la sistematización del proceso investigativo, dejando constancia de los hechos observados y de las reflexiones del investigador, contribuyendo así a la comprensión del contexto educativo de forma dinámica.

Finalmente, la recolección de datos se realizará a través de cuatro técnicas con el fin de abarcar la enseñanza del inglés en su totalidad. En primer lugar, la entrevista semiestructurada la realizarán los docentes y los estudiantes a partir de una guía de preguntas abiertas articuladas por los ejes temáticos, esta técnica permite conocer las percepciones y las prácticas pedagógicas y da pie a que los participantes puedan ampliar sus respuestas y añadir detalles contextuales, el investigador irá adaptando las preguntas a los temas emergentes para capturar matices importantes de este fenómeno (Hernández et al., 2014). Adicionalmente, se aplicará una segunda entrevista semiestructurada, dirigida únicamente a los estudiantes y conformada por preguntas abiertas, orientadas a evaluar los resultados de la propuesta pedagógica en el fortalecimiento de sus habilidades comunicativas en inglés.

En segundo lugar, la observación directa se llevará a cabo en el aula y en los talleres, documentando de manera sistematizada las interacciones, la utilización de los recursos y las rutinas que manifiestan los docentes. Para ello se empleará una guía de observación, estructurada en forma de categorías, que permitirá la comprensión de las conductas y de las dinámicas pedagógicas, que son importantes para la investigación, complementando la observación con una bitácora de campo del investigador donde se pueden recoger reflexiones, imprevistos y detalles que favorezcan la comprensión del contexto educativo.

Por último, los talleres interactivos y las mesas de trabajo se implementarán con grupos de docentes y estudiantes para promover la reflexión colectiva y la co construcción de propuestas pedagógicas. Durante estas actividades, se fomentará el diálogo abierto y la participación, facilitando la validación de datos preliminares y la generación de nuevas ideas. Se registrarán las sesiones mediante notas y grabaciones, con consentimiento informado, para su posterior análisis. Según Creswell (2013), el empleo combinado de estas técnicas posibilita la triangulación de datos, fortaleciendo la validez del análisis interpretativo.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Con la intención de validar los resultados obtenidos, se aplicó la triangulación de datos, que consiste en contrastar los resultados obtenidos en las entrevistas con los resultados obtenidos por medio de las observaciones. Esta técnica nos ayuda a poder contrastar y comprobar la concordancia de los resultados obtenidos y, por ende, evitar tener un sesgo interpretativo. Así, se posibilita la obtención de una visión

completa del fenómeno en estudio, al contemplar diferentes fuentes, la del docente, la de los alumnos y la observación directa de las prácticas pedagógicas realizadas en las aulas.

En coherencia con el enfoque cualitativo de la investigación, el análisis de la información se centró en la interpretación de las percepciones, experiencias y cambios observados en los estudiantes y docentes a partir de la implementación de las actividades lúdicas y de gamificación. La información obtenida mediante los instrumentos aplicados se organizará y codificarán para identificar categorías y subcategorías emergentes, así como patrones de sentido relacionados con el aprendizaje del inglés, la motivación y la participación en el aula. El propósito del análisis es comprender cómo estas estrategias pedagógicas transforman las prácticas y las competencias lingüísticas en el contexto rural estudiado.

Los datos obtenidos en las entrevistas y las observaciones permitieron reflexionar sobre la importancia y la necesidad de implementar actividades lúdicas y gamificadas en las instituciones educativas rurales de los municipios de Jordán y Villanueva, ya que se demostró el uso limitado de estas en las clases de inglés, esta situación suele estar relacionada con factores como la falta de formación docente en metodologías innovadoras, la presión por cumplir contenidos curriculares tradicionales y la escasez de recursos didácticos adecuados, por otro lado, se evidenció que las estrategias motivacionales, como son los juegos de vocabulario, las competencias, los sistemas de puntos, y similares, lograron aumentar notablemente la participación de los estudiantes. Lo anterior fue corroborado al evaluar formativamente cada una de las actividades realizadas, en las cuales los/as docentes afirmaron que los estudiantes se mostraron interesados por las clases y comprometidos/as con el aprendizaje del idioma inglés. Los/as estudiantes, por su parte, manifestaron que las actividades gamificadas hacían que aprender fuera divertido y asequible. Debido a lo que se tiene en cuenta el desarrollo de las categorías de manera codificada estudiantes (E) y docentes (D). Desde la perspectiva de D4, la gamificación se encuentra condicionada por la disponibilidad de recursos, al afirmar que su aplicación requiere medios específicos. Esta apreciación permitió identificar una categoría emergente relacionada con la asociación entre gamificación y tecnología digital. Sin embargo, autores como Prieto (2024) sostienen que la gamificación puede desarrollarse mediante recursos físicos organizados bajo una lógica de niveles, puntos y narrativa. En este sentido, la definición proporcionada por el docente evidenció una representación parcial del concepto, la cual se contrastó con referentes teóricos durante el análisis interpretativo de la información recolectada.

Los resultados derivados de la entrevista semiestructurada mostraron que tres de los docentes asociaron la gamificación con herramientas digitales, mientras dos la relacionaron con dinámicas de juego. Este hallazgo se obtuvo mediante codificación abierta de las respuestas registradas en el instrumento. Por tanto, la interpretación no surge de inferencias externas, sino de la sistematización textual de las expresiones docentes. El contraste permitió establecer que existe heterogeneidad conceptual en la comprensión del término dentro del contexto rural, lo cual incide directamente en la forma como se planifican o descartan estrategias ludogamificadas.

A partir de las definiciones recogidas, se estableció que la posibilidad de implementar gamificación en entornos rurales depende en gran medida de la conceptualización previa que poseen los docentes sobre su alcance metodológico. Cuando la estrategia se reduce a dispositivos tecnológicos, su aplicación se percibe limitada por condiciones de infraestructura. En contraste, al comprenderla como sistema estructurado de progresión, retos y recompensas simbólicas, se amplían las posibilidades de adaptación al contexto. De esta manera, los resultados evidenciados en la implementación mostraron que las actividades diseñadas bajo esta segunda perspectiva generaron participación sostenida y continuidad en el desarrollo léxico.

Respecto a la introducción de actividades lúdicas dentro del aula, los docentes mencionaron una serie de estrategias que utilizan, aunque ello depende del tipo de recursos con el que cuentan. En este sentido, D1 afirmó: “Utilizamos juegos tales como las loterías, el uso de tarjetas con vocabulario para repasar lo aprendido”, indica un uso reiterado de los juegos informales como recursos complementarios para la enseñanza. Sin embargo, D3 se refirió a que “las actividades lúdicas ayudan a los alumnos a aprender sin darse cuenta que están desarrollando una tarea”. Esto hace pensar que la lúdica es una herramienta para que el aprendizaje resulte más llevadero, pero con escasa estructuración en términos pedagógicos, puede limitar la integración del potencial positivo de las actividades lúdicas sobre el aprendizaje del alumnado.

La información obtenida en las entrevistas permitió identificar que cuatro de los docentes señalaron limitaciones relacionadas con formación específica en gamificación y ausencia de acompañamiento institucional para su implementación. Esta percepción se reflejó en expresiones donde se asoció la estrategia únicamente con recursos tecnológicos, lo cual restringe su aplicación en contextos con baja conectividad. De acuerdo con Destre (2022), la implementación de enfoques gamificados requiere comprensión conceptual y orientación metodológica previa por parte del profesorado. En este contexto, los resultados evidencian que la falta de capacitación sistemática incide en la planeación didáctica y en la continuidad de prácticas ludogamificadas dentro del aula rural.

Los resultados obtenidos durante la implementación evidenciaron que las sesiones estructuradas bajo narrativa progresiva y sistema de niveles generaron mayor permanencia en la tarea y participación continua

en comparación con actividades aplicadas de forma aislada. Los estudiantes mantuvieron intervención oral voluntaria y completaron los retos propuestos en secuencia. De acuerdo con la teoría de la autodeterminación expuesta por Deci y Ryan (2000), la percepción de avance y logro favorece la motivación intrínseca, la cual influye en la persistencia ante tareas académicas. En este contexto, la organización sistemática de dinámicas gamificadas incidió en la práctica reiterada del vocabulario y estructuras básicas del idioma.

En correspondencia con los objetivos específicos, la aplicación organizada de estrategias ludogamificadas permitió observar avances en la interacción oral básica y en la apropiación gradual de estructuras simples del idioma. La triangulación entre entrevistas y observaciones mostró que cuando las dinámicas se alinearon con metas comunicativas definidas, se genera mayor disposición para participar en actividades grupales. De esta manera, los resultados evidenciados en los instrumentos confirman que la planificación estructurada favorece la articulación entre motivación, práctica reiterada y desarrollo progresivo de competencias lingüísticas en el contexto rural intervenido.

La información recogida mediante entrevistas y registros de observación permitió establecer que la mayoría de los estudiantes asociaron la lúdica y la gamificación con mayor disposición para participar en clase y menor temor a intervenir oralmente. Sin embargo, se identificaron diferencias individuales en la forma como cada estudiante experimentó las dinámicas implementadas. Algunos manifestaron preferencia por actividades cooperativas, mientras otros señalaron interés en retos individuales. Estos resultados evidencian que la percepción estudiantil no es homogénea, mediada por expectativas personales y experiencias previas con el aprendizaje del idioma.

En relación con la implementación, los datos muestran que las sesiones estructuradas bajo narrativa progresiva generaron continuidad en la participación y mayor interacción entre pares. La triangulación entre entrevistas y observaciones permitió constatar que la motivación inicial derivada del juego facilitó la práctica reiterada del vocabulario trabajado durante las sesiones. No obstante, los instrumentos reflejaron que el avance en producción oral dependió de la integración de ejercicios adicionales de práctica guiada. De esta manera, la percepción estudiantil confirma que la lúdica favorece la disposición hacia el aprendizaje, mientras el progreso lingüístico requiere articulación metodológica sostenida.

La información derivada de entrevistas y registros de observación permitió establecer que la implementación estructurada de dinámicas ludogamificadas generó variaciones en la participación oral y en la apropiación de vocabulario básico. Durante las sesiones organizadas por niveles, se registró mayor frecuencia de intervención voluntaria y repetición guiada de expresiones trabajadas en clase. Los instrumentos aplicados evidenciaron que algunos estudiantes ampliaron el uso de frases cortas en comparación con la etapa diagnóstica. Estos resultados permiten afirmar que el impacto observado se relaciona con la sistematización de las actividades y con la integración de metas comunicativas definidas.

En contraste, los datos mostraron que el progreso en fluidez dependió de la incorporación de ejercicios complementarios de práctica estructurada. La triangulación entre entrevistas y observaciones indicó que la motivación generada por los retos facilitó disposición inicial hacia la actividad, mientras el desarrollo lingüístico requirió repetición planificada y retroalimentación continua. De esta manera, el impacto de la lúdica y la gamificación se manifestó en la activación participativa y en la ampliación gradual del repertorio léxico, condicionado por la coherencia entre diseño metodológico y práctica reiterada dentro del aula.

En cuanto a la propuesta de intervención, esta se proyectó respetando las condiciones particulares de las instituciones educativas rurales de los municipios de Jordán y Villanueva. Dado que en estas zonas las escuelas tienen carencias en recursos tecnológicos y materiales para la enseñanza, se han incluido actividades que no dependen de la tecnología. Las actividades lúdicas y en forma de juego que se proponen utilizan materiales de simple acceso y que están a mano como tarjetas, formas, juegos de mesa que son de fácil uso inmediato por parte del docente. Esta adaptación es importante para que la propuesta de intervención sea útil para contextos con escasos recursos y para que los estudiantes puedan disfrutar de actividades de aprendizaje sin tener que usar tecnologías digitales avanzadas.

La metodología utilizada en la propuesta se centró en el alumno, fomentando la participación mediante actividades en las que se articula el juego y el aprendizaje del inglés. Se ha trabajado siguiendo la línea de un planteamiento constructivista, es decir, el aprendizaje se produce a partir de la interacción, el trabajo en equipo y la resolución de problemas. Las actividades lúdicas y gamificadas permiten a los alumnos aprender haciendo, experimentando, aportando activamente en el proceso educativo. La propuesta, además, es flexible y adaptativa a las necesidades del alumnado, de tal forma que el profesorado puede adecuar las actividades a los ritmos y niveles de los alumnos en cada grupo de clase.

Sin embargo, el estudio permitió concluir que para que la propuesta sea factible, se deben contar con los siguientes factores: la formación continua del profesorado, así como la disponibilidad de recursos idóneos, sin cuya existencia no se logrará la irrupción de la metodología con éxito. Pero será muy importante para su éxito la voluntad del profesorado para la realización de las actividades recolectadas en la propuesta. Se debe permitir la colaboración entre el alumnado, por la cual se puede llegar a conformar un contexto español

muy motivador y dinámico para aprender inglés. Aunque la propuesta en sí es flexible y adaptativa, hay que insistir en que el profesorado asuma el compromiso por el cual concretar la nueva propuesta didáctica en su práctica diaria. Pero en este sentido la formación del profesorado tiene que jugar a su favor, para esto, en la observación participante se desarrollaron espacios de retroalimentación individual con cada docente, orientados al diálogo reflexivo sobre su práctica pedagógica en la enseñanza del inglés. En estos encuentros se promovió la identificación de fortalezas y aspectos por mejorar, especialmente en relación con la motivación de los estudiantes, el uso de dinámicas lúdicas y la incorporación de estrategias propias de la gamificación, evitando enfoques impositivos y favoreciendo la construcción conjunta de conocimiento.

Desde la perspectiva de la autora, la implementación confirma que la lúdica y la gamificación adquieren sentido pedagógico cuando se articulan a metas lingüísticas definidas y a una planificación secuencial. No se trata de incorporar dinámicas de juego de manera aislada, de estructurar experiencias progresivas que integren práctica guiada, retroalimentación y seguimiento. En el contexto rural intervenido, la propuesta mostró viabilidad operativa y adaptación al aula multigrado. En consecuencia, el objetivo específico tres se cumple en tanto la implementación permitió evidenciar impactos observables y delimitó ajustes necesarios para fortalecer la consolidación del aprendizaje.

En consecuencia el estudio permitió evaluar los resultados de la propuesta pedagógica en el fortalecimiento de las habilidades comunicativas en inglés de los estudiantes. Para dicho proceso, se trabajó con una submuestra de quince niños, seleccionados a partir de la muestra total de noventa y seis estudiantes mediante el criterio de saturación de la información (Poveda y Muñoz, 2023). Con este grupo se aplicó una entrevista grupal de tipo semiestructurada, en la cual, a partir de preguntas orientadoras, los estudiantes expresaron sus precepciones sobre la implementación de la propuesta, las respuestas fueron organizadas y analizadas de manera temática, identificando regularidades, contrastes y matices en los relatos recogidos. Cabe aclarar que esta entrevista no fue sometida a validación por expertos; sin embargo, se optó por una validación empírica mediante una prueba piloto aplicada a estudiantes con características similares a la población objetivo. Este proceso permitió identificar dificultades de comprensión, adecuar el lenguaje al nivel de los participantes y ajustar la pertinencia de las preguntas. Adicionalmente, el instrumento fue diseñado a partir de las categorías teóricas de la investigación y sus resultados fueron contrastados mediante triangulación con otras fuentes de información, lo que garantizó la consistencia y credibilidad de los hallazgos.

La evaluación de la propuesta pedagógica evidenció avances en participación oral, ampliación de vocabulario y mayor disposición hacia la interacción en inglés durante las sesiones implementadas. Los instrumentos aplicados permitieron constatar incremento en la intervención voluntaria y en la producción de frases simples en comparación con la fase diagnóstica. No obstante, los resultados mostraron que la consolidación de pronunciación y fluidez requiere continuidad en la práctica estructurada. Este análisis confirma que la propuesta incidió en el fortalecimiento inicial de habilidades comunicativas, aunque su proyección depende de sostenibilidad metodológica dentro del contexto escolar intervenido.

Por otro lado, el presente artículo cuenta de los contrastes entre los resultados que se obtienen de la puesta en práctica de la propuesta pedagógica relacionada con la lúdica y la gamificación, y las teorías en el ámbito de la didáctica, la gamificación, la lúdica y el aprendizaje del inglés. El contraste de los resultados en este apartado no se limita, sin embargo, a la validación de las prácticas pedagógicas que se han puesto en práctica, que se cierra con una interpretación crítica de las prácticas llevadas a cabo que permita entender cómo las prácticas actuales de la enseñanza del inglés se ponen en relación con los marcos teóricos y las experiencias en el campo educativo. De este modo, el contraste de los hallazgos con los marcos teóricos contribuye a afianzar las conclusiones de la investigación y permite reflexionar sobre la aplicabilidad de las prácticas pedagógicas usadas.

En lo que respecta al diseño, implementación y evaluación de la propuesta pedagógica (segundo, tercer y cuarto objetivos específicos), los resultados evidencian que la articulación de elementos gamificados (puntos, niveles, recompensas) con dinámicas lúdicas favorece la motivación hacia el aprendizaje, la participación sostenida y el desarrollo de competencias comunicativas en inglés, especialmente en la adquisición de vocabulario, la fluidez en la expresión oral y la comprensión auditiva. La propuesta didáctica construida en esta investigación, a partir de categorías definidas y ajustadas al contexto rural multigrado, muestra que es posible consolidar ambientes de aprendizaje significativos aun en condiciones de limitaciones de infraestructura y acceso tecnológico. En este sentido, el estudio confirma la pertinencia de la gamificación en la enseñanza de lenguas extranjeras, que ofrece un modelo de intervención adaptable a realidades escolares con altos niveles de vulnerabilidad como se planteó en el objetivo general, desarrollar y validar una propuesta pedagógica basada en la lúdica y la gamificación para fortalecer el aprendizaje del inglés en la educación básica primaria de los municipios de Jordán y Villanueva, Santander.

Finalmente, puede señalarse que la principal contribución de esta investigación radica en evidenciar cómo las teorías de Piaget, Vygotsky, Bandura y Krashen, junto con los modelos de motivación de Gardner, Lambert, Deci y Ryan y los aportes recientes sobre gamificación, adquieren un matiz particular cuando se

ponen a prueba en instituciones rurales multigrado. Los resultados confirman postulados clásicos sobre aprendizaje activo, interacción social y motivación, que los re interpretan desde una realidad marcada por la escasez de recursos, la sobrecarga docente y la necesidad de propuestas flexibles.

Por ende, el estudio ofrece una lectura situada y original de estas teorías, al traducirlas en decisiones concretas de diseño pedagógico, selección de actividades y modos de acompañamiento docente, específicamente pensados para el contexto rural multigrado. Desde esta perspectiva, la combinación de lúdica, gamificación y pedagogía situada se perfila como una vía viable para fortalecer el aprendizaje del inglés en contextos rurales, siempre que se acompañe de procesos de formación y apoyo continuo al profesorado que favorezcan la apropiación y sostenibilidad de las innovaciones pedagógicas.

Aportes de la investigación al Conocimiento Disciplinar

La enseñanza del inglés en las zonas rurales presenta diferentes problemáticas, como la falta de recursos didácticos y tecnológicos. En estos escenarios, Roa et al. (2021), muestra que la motivación del alumnado es, habitualmente, escasa que afecta significativamente al proceso de enseñanza aprendizaje. Este aspecto es, sobre todo, evidente cuando el método utilizado es el tradicional, ajustado a la falta de interés y necesidades del alumnado. De ahí que la propuesta pedagógica persiga introducir metodologías innovadoras que promuevan una participación activa y significativa del alumnado mediante la lúdica y la gamificación, muy importantes para una intervención activa en el proceso educativo.

En este sentido, el modelo teórico que orienta la propuesta no coloca la lúdica y la gamificación como elementos aislados, como componentes que se entrelazan con la pedagogía rural. La lúdica aporta el juego y la experiencia compartida, la gamificación brinda una estructura de retos, niveles y recompensas que ordena las actividades, y la pedagogía rural recuerda que todo ello debe adaptarse a las características de las sedes, a la organización multigrado y a los recursos disponibles. De esta articulación se desprenden los principios que guían las actividades propuestas en el aula de inglés y que se concretan en las figuras y tablas presentadas en este capítulo.

Las condiciones rurales de Jordán y Villanueva plantean retos para la implementación de la gamificación digital, pero a la vez abren posibilidades para una gamificación apoyada en recursos físicos, en concordancia con lo planteado por Álvarez et al. (2022). En las sedes con conectividad se aprovecharon plataformas como wordwall y educaplay, mientras que en las sedes sin acceso tecnológico se recurrió a tarjetas, tableros, material impreso y dinámicas de patio, en línea con las orientaciones de Prieto (2024), sobre gamificar sin depender de la tecnología. Esta combinación de recursos permitió ajustar la propuesta a las condiciones reales de las escuelas, en coherencia con el sentido contextual de la lúdica y la gamificación en educación rural (Fuentes et al., 2024).

Por último, el proceso vivido por los docentes invita a dialogar con los planteamientos de Bernate (2021) sobre la propuesta pedagógica como espacio de reflexión en la práctica. La resistencia inicial de algunos maestros a modificar sus rutinas y la posterior apertura al observar cambios en la motivación y participación de sus grupos coinciden con experiencias reportadas en estudios sobre formación docente en metodologías innovadoras. La lúdica y la gamificación, entendidas desde Huizinga (1938), Piaget (1970) y Kapp (2012), no se reducen a un conjunto de actividades “diferentes”, que pueden convertirse en una forma de pensar la enseñanza del inglés que reconoce la experiencia de los estudiantes, la cooperación y el juego como caminos legítimos para construir conocimiento en contextos rurales.

Los resultados para la investigación dialogan con las teorías sobre lúdica, gamificación y aprendizaje del inglés, y se apoyan en la información recogida mediante entrevistas a docentes y estudiantes, observación participante y diarios de campo. Tal como señalan Hernández et al. (2014), en estudios cualitativos e investigación acción la comprensión del fenómeno depende de la lectura conjunta de estas fuentes, más que de un solo instrumento. En este estudio, esa lectura conjunta permitió interpretar cambios en la motivación y la participación, variaciones percibidas en las habilidades comunicativas en inglés tras la implementación de la propuesta pedagógica.

En relación con la lúdica, los hallazgos respaldan la idea del juego como espacio de experiencia y sentido, el desarrollo cognitivo y social en la escuela. Desde la perspectiva de Arijá (2021), el juego favorece procesos de asimilación y acomodación que permiten reorganizar esquemas de pensamiento, en esta línea, las actividades de vocabulario, los juegos de roles y las dinámicas aplicadas en Jordán y Villanueva se alinean con la idea de que el estudiante aprende cuando manipula, explora y pone a prueba hipótesis en situaciones de juego, como señalan Castellaro y Peralta (2020). Los testimonios de docentes y niños muestran que, cuando la clase de inglés incorpora estas experiencias lúdicas, disminuye la resistencia inicial y se abre un espacio de participación más espontánea, en consonancia con planteamientos recientes sobre lúdica educativa (Candela y Benavides, 2020).

Otro aspecto que se vincula de manera directa con los marcos teóricos es la evaluación formativa. La sistematicidad en la observación de clases, el uso de rúbricas y la retroalimentación continua se ajustan a la visión de evaluación formativa presentada por Gutiérrez et al. (2024), en la que el seguimiento constante

del progreso permite ajustar la enseñanza a las necesidades de cada grupo. Al entender el aprendizaje como proceso en transformación, Piaget (1970) y Vygotsky (1978) sostienen que el feedback oportuno forma parte del propio desarrollo cognitivo, idea que se refleja en la manera en que los docentes ajustaron las actividades a partir de lo observado y de las respuestas recogidas en entrevistas y bitácoras. En la práctica, esto se tradujo en un acompañamiento cercano, propio de la investigación acción descrita por Creswell y Plano (2018), donde el análisis de la información recogida guía decisiones pedagógicas concretas.

Durante el proceso de implementación, las observaciones y entrevistas permitieron identificar ajustes concretos derivados de la retroalimentación estudiantil. Por ejemplo, cuando algunos estudiantes manifestaron dificultad en la pronunciación de palabras extensas, se incorporaron momentos adicionales de repetición guiada y práctica fonética dentro de las sesiones siguientes. Asimismo, al evidenciarse disminución de interés en actividades centradas únicamente en puntaje, se reorganizaron los retos para vincularlos con metas comunicativas específicas y contextualizada.

En cuanto a la gamificación, los sistemas de puntos, medallas, niveles y retos se ajustan a la definición de gamificación como incorporación de elementos del diseño de juegos en contextos no lúdicos. Los resultados indican que estos componentes favorecieron la participación y sostuvieron el interés inicial de muchos participantes, en sintonía con estudios que describen la gamificación como una vía para aumentar la implicación estudiantil en distintas áreas (Espín et al., 2023). Los registros de observación y las entrevistas permitieron identificar que la incorporación de puntos, niveles y retos generó incremento en la participación voluntaria durante las primeras sesiones, particularmente en actividades de repetición léxica y construcción de frases simples. La presencia de metas visibles y progresión por niveles favoreció continuidad en la ejecución de tareas y mayor permanencia en la actividad.

No obstante, las entrevistas y observaciones muestran que, cuando las recompensas no se acompañan de tareas con sentido para el aprendizaje, la motivación tiende a disminuir, esta tensión coincide con advertencias recientes sobre la necesidad de diseñar experiencias gamificadas que vinculen los retos del juego con objetivos formativos claros. Esta variación se observó en los registros de campo, donde la participación disminuyó cuando el reto no implicaba uso funcional del idioma. El contraste entre sesiones estructuradas con propósito lingüístico definido y aquellas orientadas únicamente a puntaje permitió concluir que la motivación se sostiene cuando el juego se vincula con logro comunicativo verificable. Estos resultados orientaron la conclusión de que la gamificación requiere alineación entre dinámica lúdica y finalidad formativa.

El trabajo cooperativo que se generó en juegos por equipos, concursos y dinámicas grupales puede leerse a la luz del aprendizaje cooperativo formulado por Johnson y Johnson (1999), quienes destacan la interdependencia positiva y la responsabilidad compartida como condiciones para que el grupo favorezca el aprendizaje de cada integrante. En las escenas de aula registradas en los registros observacionales, los juegos en grupo permitieron que estudiantes con mayor dominio apoyaran a quienes tenían más dudas, se coincide con la idea de zona de desarrollo próximo de Vygotsky (1978), y con las propuestas socioconstructivistas que conciben el conocimiento como resultado de la interacción guiada (Castellaro y Peralta, 2020). Las voces de los niños que afirman sentirse más seguros cuando hablan en parejas o equipos refuerzan esta lectura y se articulan con las orientaciones de Nunan (1991), sobre el valor de las tareas comunicativas compartidas en el aprendizaje de lenguas.

Los hallazgos asociados al fortalecimiento de las habilidades comunicativas en inglés se conectan con las teorías de adquisición de segundas lenguas. Krashen (1982) plantea que la exposición comprensible y frecuente al idioma, en entornos de baja ansiedad, favorece tanto la comprensión como la producción oral. Las entrevistas a la submuestra de quince estudiantes muestran que muchos se sienten ahora más tranquilos para hablar, reconocen que entienden con mayor facilidad instrucciones sencillas y reportan un aumento en el vocabulario disponible para juegos y actividades de clase.

Estos cambios son coherentes con la propuesta de Richards y Rodgers (2014), sobre enfoques comunicativos que priorizan el uso del lenguaje en situaciones significativas para el contexto educativo. Al mismo tiempo, persisten dificultades en la comprensión de discursos rápidos, en las oraciones largas y en la fluidez sostenida, revela que la propuesta avanzó en la construcción de una base comunicativa inicial, pero todavía se requiere continuar con prácticas sistemáticas de escucha y producción oral, como se sugiere en la literatura reciente sobre enseñanza de lenguas (Yáñez, 2023).

En este sentido, las sugerencias de los estudiantes expresan que durante las clases debe haber más juegos, diálogos cortos, repeticiones pausadas, actividades específicas para formar oraciones y ejercicios centrados en la pronunciación, se pueden interpretar como una demanda de experiencias de práctica guiada. Esta lectura coincide con la importancia que Krashen (1982), asigna a la exposición reiterada y comprensible y con los planteamientos de Vergara et al. (2021), quienes señalan que el desarrollo de la competencia oral en inglés requiere espacios continuos de interacción estructurada, especialmente en edades tempranas. La propuesta pedagógica de esta tesis se ubica en esa dirección, pero los resultados muestran que aún es necesario fortalecer la continuidad de las experiencias comunicativas. Sin embargo, los registros mostraron

que la consolidación de pronunciación y fluidez depende de repetición planificada en el tiempo. Estos resultados indican que la propuesta se orienta adecuadamente hacia el fortalecimiento comunicativo, aunque requiere continuidad sistemática para proyectar sus efectos formativos.

Las implicaciones para futuras investigaciones se orientan hacia la profundización del estudio de la lúdica y la gamificación en contextos rurales con características multigrado y recursos limitados. Los resultados obtenidos evidencian la necesidad de explorar procesos longitudinales que permitan valorar la consolidación de las habilidades comunicativas en el tiempo, así como investigaciones comparativas entre sedes con y sin acceso tecnológico. Asimismo, se abre la posibilidad de analizar con mayor detalle la formación docente en metodologías activas y su incidencia en la sostenibilidad del modelo propuesto, ampliando la comprensión del aprendizaje del inglés desde perspectivas contextualizadas.

La propuesta pedagógica que se ofrece en esta investigación busca integrar la lúdica y la gamificación como elementos determinantes para el fortalecimiento de la enseñanza y del aprendizaje del inglés en los municipios de Jordán y Villanueva (Santander). Estas metodologías van en función de una necesidad, motivar y realizar acciones que permitan la participación de los estudiantes. Fruto de estas metodologías es la búsqueda de transformar una enseñanza tradicional del inglés como lengua extranjera para el contexto rural. La lúdica y la gamificación, mediante la lúdica entendida como jugar en el aula y la gamificación como el juego en la actividad, constituyen el novedoso enfoque pedagógico para la enseñanza de una lengua extranjera.

En paralelo, la lúdica en la enseñanza se basa en los juegos y actividades lúdicas que ayudan a la propia construcción del conocimiento de forma activa. Este procedimiento permite que el alumno se apropie del contenido para aprender de forma experiencial, se propicia el desarrollo de las competencias lingüísticas y las sociales. Adicionalmente, Piaget (2003) y Vygotsky (1978), defienden que se aprende mejor en una situación social y culturalmente válida, lo cual explica la inclusión de las metodologías activas en un contexto rural y multigrado como el de los pueblos de Jordán y Villanueva.

Asimismo, la estructura por niveles, puntos y retos se fundamenta en la definición de gamificación propuesta por Werbach y Hunter (2012), quienes explican que la incorporación de elementos del diseño de juegos en contextos no lúdicos favorece la implicación del participante. Los resultados mostraron que la progresión visible y las metas comunicativas claras sostuvieron el interés inicial de los estudiantes, siempre que estuvieran vinculadas a propósitos formativos definidos. Desde una perspectiva socioconstructivista, el trabajo cooperativo registrado en las sesiones encuentra sustento en Vygotsky (1978), quien sostiene que el aprendizaje se construye mediante interacción social y mediación guiada.

La propuesta del modelo pedagógico tiene la característica de ser flexible e inclusivo, da un salto para adaptarse a las condiciones de los contextos, así como a las características diversas de los alumnos en los contextos rurales. Por eso, Vygotsky (1978), considera importante un entorno de aprendizaje que fomente la interacción social y el trabajo colaborativo, que son dos aspectos en el modelo que se propone. La propuesta no se limita a actividades gamificadas y lúdicas que tiene en consideración la caracterización sociocultural que afecta a la vida del alumnado. El modelo está diseñado para que el profesorado lo pueda adaptar en función de las posibilidades para poder favorecer la autonomía en su implementación.

La estructura de la propuesta pedagógica se organiza alrededor de dos ejes complementarios, las actividades lúdicas y las actividades gamificadas. A partir de los hallazgos del diagnóstico y de la implementación, estas actividades se disponen en secuencias de trabajo que buscan que el alumnado aprenda vocabulario y habilidades comunicativas en inglés mientras participa en juegos, retos y dinámicas cooperativas. Los juegos de vocabulario, las dramatizaciones y otras actividades lúdicas favorecen que el uso del inglés se viva como una experiencia cercana y menos amenazante, mientras que los elementos de gamificación (puntos, retos, niveles) ayudan a sostener el interés y a dar un sentido de avance en el proceso.

Al mismo tiempo, la propuesta incorpora de manera explícita las condiciones de las escuelas rurales de Jordán y Villanueva. Por eso se privilegia el uso de materiales de bajo costo (tarjetas, fichas, papelógrafos, carteles) y se ofrece siempre una versión posible sin dispositivos tecnológicos, de manera que la propuesta pueda aplicarse tanto en sedes con acceso a internet como en aquellas donde este recurso es escaso. La organización flexible de las actividades permite trabajar con grupos multigrado, ajustando el nivel de complejidad de las tareas y favoreciendo el apoyo entre compañeros con distintos niveles de dominio del inglés.

La evaluación en la propuesta pedagógica tiene un carácter formativo, pues se orienta a acompañar el proceso de aprendizaje de los estudiantes y a ofrecer retroalimentación continua. En esta línea, Gutiérrez et al. (2024) señalan que la evaluación formativa brinda al profesorado la posibilidad de observar de manera constante a los alumnos, reconocer sus fortalezas y dificultades y ajustar las actividades pedagógicas a las necesidades de cada uno. De este modo, la evaluación se integra al desarrollo de las clases y se adapta a las condiciones de los contextos rurales, donde conviven distintos niveles de competencia lingüística en un mismo grupo.

La evaluación se realiza a lo largo de todo el proceso y al final de las secuencias de trabajo. De acuerdo con Piaget (2003) y Vygotsky (1978), el aprendizaje se entiende como un proceso que se transforma con el tiempo, en el que la retroalimentación que recibe el estudiante forma parte de su desarrollo. En este sentido, los comentarios del docente durante las actividades permiten que los niños y niñas ajusten sus estrategias mientras participan en juegos, dinámicas cooperativas y tareas gamificadas. La retroalimentación se orienta a que el estudiante tome conciencia de cómo usa el inglés, identifique en qué está avanzando y en qué aspectos necesita apoyo, favoreciendo la reflexión sobre su propio proceso.

Las actividades lúdicas y gamificadas ofrecen múltiples oportunidades para observar el desempeño de los estudiantes en situaciones de uso del idioma. A través de juegos de vocabulario, juegos de rol, concursos por equipos y actividades colaborativas, el docente puede valorar hasta qué punto el alumnado utiliza el inglés para responder instrucciones, interactuar con sus compañeros y expresar ideas sencillas en un espacio compartido. La evaluación no se limita a la mirada del docente, que se abre a momentos de autoevaluación y reflexión en los que los estudiantes comentan cómo se han sentido y qué consideran que pueden mejorar, aprovechando la naturaleza participativa de las actividades.

Las rúbricas de evaluación se constituyen en una herramienta central dentro de este proceso. A partir de los criterios definidos, se establecen indicadores para valorar la participación, el uso del vocabulario, la expresión oral, la comprensión y la colaboración en grupo. Estas rúbricas, visibles tanto para el docente como para los estudiantes, permiten comunicar con claridad qué se espera en las actividades y facilitan procesos de autoevaluación y coevaluación. De este modo, la evaluación se centra en la capacidad de usar la lengua en situaciones comunicativas que se trabajan en clase, y no únicamente en el dominio de estructuras aisladas.

Así pues, la retroalimentación contara como aspectos el trabajo colaborativo, trabajo en equipo y la habilidad de los alumnos para interactuar en lengua inglesa en contextos sociales indispensables para el aprendizaje de la lengua.

La propuesta pedagógica no tiene un efecto únicamente en el estudiante, que es capaz de abarcar a toda la comunidad educativa y los docentes, directores y padres de familia. De acuerdo con Vygotsky (1978), el aprendizaje no se da sólo en el aula, ya que la relación del estudiante se establece con el contexto social, cultural, etc. Por todo esto, la implementación de la propuesta recogida debe estar acompañada de un proceso de sensibilización y formación de toda la comunidad educativa en torno a la gamificación y la lúdica en la enseñanza del inglés. Así mismo, hay que incluir a los padres de familia en el proceso educativo, ya que esto podría incrementar los resultados del aprendizaje.

La fusión de la lúdica y la gamificación en la enseñanza del inglés en entornos rurales, como los de Jordán y Villanueva, es una solución efectiva a los problemas educativos en estos municipios. Estas metodologías, unas y otras, contribuyen a una mejora de la motivación y del rendimiento del alumnado, que ayudan a que el aprendizaje sea significativo, pues conectan los contenidos que se enseñan con las experiencias diarias de los alumnos y alumnas. La propuesta pedagógica que se presenta, por fundamentarse en estos enfoques, se adapta de forma flexible a las características de la situación local y a las características de los y las estudiantes, permite que la educación sea inclusiva y participativa.

El diseño de actividades lúdicas, gamificadas proporciona al docente un recurso poderosísimo para hacer que el aula se convierta en un entorno de aprendizaje cooperativo y participativo, en el que los alumnos crean habilidades lingüísticas a través de dinámicas de juegos de rol, competiciones de preguntas u a través de la utilización de plataformas digitales, a la vez que desarrollan competencias sociales y emocionales que son necesarias para su desarrollo integral. Para facilitar que todos los estudiantes, se vayan incorporando progresivamente a la de diseño de actividades gamificadas estas se pueden implementar de la forma y en la medida que los recursos disponibles lo permitan, de modo que todos los estudiantes, sea cual sea su nivel de competencia, se sientan involucrados y permitir una conexión mayor con los contenidos de aprendizaje. Los procesos de evaluación formativa junto a la retroalimentación continua son, sin duda, las piezas que garantizan la transformación del aprendizaje en una experiencia flexible, abierta. Esto es posible, ya que se centra en la evaluación final, que se define en términos del seguimiento del aprendizaje. Esta propuesta metodológica permitirá modificar el desarrollo de las actividades pedagógicas según el proceso individual de cada estudiante, garantizando un seguimiento continuado y el proceso de aprendizaje. La propia involucración activa de los estudiantes, junto con la activa participación de la comunidad educativa, propiciará aumentar el efecto de la propuesta en el sentido de que se producirían mejoras en el aprendizaje del inglés, que incluso sería posible evidenciar mejoras en el desarrollo de las estudiantes en un entorno rural.

El modelo propuesto alcanza aplicabilidad en contextos rurales de educación básica primaria donde se requiera fortalecer la enseñanza del inglés mediante metodologías activas adaptables. Su diseño flexible permite trabajar en aulas multigrado y con recursos físicos básicos, facilita su implementación tanto en sedes con acceso tecnológico como en aquellas sin conectividad permanente. Para su adecuada implementación se requiere planificación previa, disposición docente para ajustar las actividades según el

nivel del grupo y seguimiento formativo continuo. La coherencia entre metas comunicativas y dinámicas lúdicas constituye una condición necesaria para que la propuesta mantenga su orientación formativa y no se reduzca a la acumulación de recompensas.

CONCLUSIÓN

La integración de los componentes gamificados en las aulas de Jordán y Villanueva se materializó mediante planeaciones didácticas donde cada sesión incluía propósito lingüístico definido, reglas explícitas y momentos de retroalimentación. Los registros de campo evidenciaron que esta organización permitió que el juego dejara de percibirse como actividad aislada y se incorporara a la estructura regular de la clase. La presencia de metas comunicativas verificables favoreció continuidad en la práctica oral y escrita. En consecuencia, la gamificación no operó como recurso ocasional, sino como formato pedagógico que articuló planificación, ejecución y evaluación dentro del desarrollo cotidiano del área de inglés.

De manera general, a partir del conjunto de instrumentos empleados observaciones de aula, entrevistas a docentes y estudiantes, diarios de campo, se concluye que la propuesta pedagógica basada en la lúdica y la gamificación contribuyó a transformar la manera en que se vive la clase de inglés en los contextos rurales estudiados. Las evidencias recogidas muestran cambios en la motivación, la participación y el uso del idioma en el aula, así como posibilidades de adaptación de las actividades a escuelas con recursos limitados. Al mismo tiempo, los resultados señalan la necesidad de seguir fortaleciendo las prácticas de evaluación formativa, la formación docente en estas metodologías y el trabajo sostenido sobre la producción oral y la comprensión del inglés, de modo que los logros observados puedan mantenerse y ampliarse en el tiempo. La implementación de la propuesta contribuyó a transformar la manera en que se vive la clase de inglés en los contextos rurales intervenidos al modificar la dinámica expositiva tradicional hacia una estructura participativa organizada por niveles y metas comunicativas. En primer lugar, se evidenció mayor distribución de la participación oral entre estudiantes, se redujo la centralidad docente. En segundo lugar, la integración de narrativa y retos permitió vincular el uso del idioma con situaciones simuladas de interacción. Finalmente, la planificación secuencial favoreció continuidad en la práctica léxica y estructural. Estas contribuciones se reflejaron en cambios observables en interacción, disposición y organización metodológica del aula.

La experiencia desarrollada permitió establecer que la integración estructurada de lúdica y gamificación en contextos rurales no se limita a incrementar la participación estudiantil, que reorganiza la mediación pedagógica en el aula de inglés. La propuesta aportó un modelo secuencial basado en niveles, metas comunicativas y retroalimentación formativa que desplazó la enseñanza centrada en explicación hacia dinámicas de interacción guiada. Este cambio favoreció distribución más equitativa de la participación oral, mayor uso funcional del vocabulario y continuidad en la práctica lingüística. En consecuencia, la contribución pedagógica radica en la configuración de una estructura didáctica adaptable al aula multigrado rural.

El aporte central de la investigación consiste en conceptualizar la gamificación rural como mediación organizadora del aprendizaje comunicativo, donde reconocimiento simbólico, progresión estructurada e interacción social se articulan bajo condiciones de infraestructura limitada. La propuesta demuestra que la transformación metodológica no depende exclusivamente de recursos tecnológicos, de planificación coherente y seguimiento formativo. Asimismo, delimita que el fortalecimiento de habilidades comunicativas requiere continuidad sistemática más allá de la implementación inicial. De esta manera, la investigación aporta un referente contextualizado para la enseñanza del inglés en educación básica rural.

A partir de los resultados obtenidos y de la experiencia vivida en las instituciones participantes, se recomienda fortalecer la formación continua del profesorado en el uso pedagógico de la lúdica y la gamificación en la clase de inglés. No basta con presentar estas estrategias de manera teórica, es necesario que los docentes cuenten con espacios de trabajo práctico donde puedan diseñar, aplicar y ajustar actividades de juego y dinámicas gamificadas, compartir materiales con otros compañeros y reflexionar sobre el aula cuando modifican sus formas habituales de enseñar.

Se sugiere revisar periódicamente las actividades lúdicas y gamificadas empleadas con los estudiantes, de manera que cada una esté claramente vinculada con propósitos lingüísticos concretos, como el aprendizaje de vocabulario, estructuras básicas, pronunciación o comprensión auditiva. Para favorecer que el aprendizaje se mantenga en el tiempo, conviene incorporar estrategias como la repetición espaciada, pequeños momentos de repaso oral al inicio o cierre de la clase y la reutilización del vocabulario trabajado en situaciones comunicativas variadas, más allá del juego puntual que lo introduce.

Otra recomendación se orienta a consolidar la evaluación formativa a través de instrumentos sencillos, pero constantes, tales como listas de cotejo, rúbricas breves y notas de campo estructuradas. Estos recursos permiten recopilar información sobre la participación, el uso del inglés y las dificultades recurrentes, y, sobre todo, facilitan ofrecer a los estudiantes una retroalimentación clara y oportuna sobre sus avances y

aspectos por mejorar. Así, resulta importante que esta retroalimentación incluya referencias explícitas a la expresión oral y a la comprensión del inglés, ya que son ámbitos en los que los propios niños manifestaron necesitar más apoyo.

Los datos recogidos muestran que no todos los estudiantes se sienten cómodos con el mismo tipo de actividad, se recomienda planear propuestas que tengan distintos niveles de apoyo y de complejidad. Esto puede traducirse en ofrecer recursos visuales adicionales, tiempos extra para preparar intervenciones orales, agrupamientos flexibles y tareas diferenciadas para quienes presentan mayores dificultades. La intención es que todos los alumnos, con independencia de su punto de partida en inglés, encuentren un lugar posible en las actividades lúdicas y gamificadas y puedan avanzar a su propio ritmo.

En lo relativo a los recursos, se aconseja combinar, cuando sea posible, el uso de herramientas digitales con materiales físicos sencillos. En las sedes que cuentan con dispositivos y conectividad, plataformas como wordwall, Educaplay, Kahoot, Quizizz u otras pueden seguir utilizándose como complemento, siempre dentro de una secuencia pedagógica que mantenga el foco en el uso del inglés y no en la herramienta en sí. En las escuelas con escasos recursos tecnológicos, conviene seguir desarrollando juegos con tarjetas, tableros, fichas y elementos del entorno escolar, mostrando que la lúdica y la gamificación no dependen exclusivamente de la tecnología, de la creatividad docente y de la claridad en las metas de aprendizaje.

Diversas voces de estudiantes y los registros de campo señalan que las actividades resultan más significativas cuando incorporan contenidos cercanos a la vida cotidiana rural. Por ello, se recomienda incluir en los juegos y dinámicas temas, imágenes y situaciones ligadas a la fauna, la flora, las festividades locales y otras prácticas culturales de la comunidad. De este modo, el inglés se trabaja como una lengua que permite nombrar y comentar la propia realidad, y como un conjunto de palabras descontextualizadas, se favorece la identificación del alumnado con las propuestas de aula.

Por último, se considera conveniente dar continuidad a la experiencia iniciada en las instituciones participantes y explorar su posible adaptación a otras escuelas rurales con características similares. Para ello, será necesario mantener el acompañamiento al profesorado, revisar de manera periódica las actividades en función de la información recogida mediante observaciones y entrevistas, y promover nuevas investigaciones que sigan a los estudiantes durante un periodo más amplio. De esta manera, será posible valorar cómo evolucionan la motivación, la participación y las habilidades comunicativas en inglés cuando las estrategias lúdicas y gamificadas se sostienen y ajustan en el tiempo.

Una de las limitaciones identificadas durante el desarrollo del estudio estuvo relacionada con el tiempo destinado a la implementación de la propuesta pedagógica. El periodo disponible permitió observar cambios en la participación y en el uso inicial del vocabulario, aunque no permitió evaluar procesos de consolidación lingüística a mediano o largo plazo. En consecuencia, los resultados obtenidos reflejan avances en etapas iniciales del fortalecimiento comunicativo. Esta delimitación temporal restringe la valoración de la permanencia de los efectos en pronunciación, fluidez y comprensión auditiva, aspectos que requieren continuidad sistemática para evidenciar transformaciones sostenidas en el aprendizaje del inglés. Otra limitación se vinculó con las condiciones heterogéneas de infraestructura entre las sedes rurales participantes. Mientras algunas instituciones contaban con conectividad parcial y dispositivos disponibles, la mayoría dependían exclusivamente de recursos impresos y materiales físicos. Esta diferencia implicó ajustes permanentes en la planificación de las actividades y en la forma de aplicar las dinámicas gamificadas. Por tanto, la experiencia de implementación no fue completamente uniforme entre contextos e incidir en la variabilidad de los resultados observados. Esta situación evidencia la influencia del entorno material en el desarrollo de propuestas pedagógicas basadas en metodologías activas.

La organización multigrado de las aulas representó otra condición que influyó en el diseño y ejecución de la propuesta. La coexistencia de estudiantes con distintos niveles de competencia lingüística dentro de un mismo espacio exigió adecuaciones continuas en la complejidad de las tareas y en la distribución de roles durante las actividades. Aunque esta característica permitió promover interacción entre pares, dificultó la homogeneidad en el ritmo de avance. En consecuencia, los resultados deben interpretarse considerando la diversidad interna del grupo y las adaptaciones realizadas para atender dicha variabilidad académica.

En cuanto al enfoque metodológico, la naturaleza cualitativa de la investigación permitió comprender en detalle las percepciones de docentes y estudiantes mediante entrevistas, observación participante y registros de campo. Sin embargo, este diseño limita la posibilidad de generalizar los hallazgos a otros contextos educativos con características diferentes. Los resultados responden a condiciones específicas de los municipios de Jordán y Villanueva, su transferencia a otros escenarios requiere análisis contextual previo. De este modo, la interpretación de los datos se inscribe en un marco situado y no pretende establecer conclusiones universales.

Se presentaron factores externos que pudieron incidir en el desarrollo de la intervención. Entre ellos se registraron ausencias intermitentes de estudiantes, ajustes en el calendario escolar y actividades institucionales paralelas que redujeron el tiempo efectivo de algunas sesiones planificadas. Estas situaciones alteraron la secuencia originalmente prevista y obligaron a reorganizar ciertos momentos de

práctica comunicativa. En consecuencia, la continuidad de algunas dinámicas se vio modificada por circunstancias propias del entorno escolar rural, lo cual debe considerarse al analizar la progresión de los resultados obtenidos.

Finalmente, durante las fases iniciales se evidenció resistencia por parte de algunos docentes frente a la modificación de prácticas tradicionales de enseñanza. Este proceso de transición metodológica implicó tiempos de adaptación y ajustes en la apropiación de la propuesta ludogamificada. Aunque progresivamente se observó mayor apertura hacia la implementación, la fase inicial pudo influir en el ritmo de ejecución de ciertas actividades. Esta condición contextual forma parte del escenario real en el que se desarrolló la investigación y constituye un elemento que incide en la interpretación de los alcances alcanzados.

REFERENCIAS

- Aguayo, J. P. (2024). Estrategias didácticas de gamificación para fortalecer la evaluación formativa de básica superior en una escuela del cantón Mocache, Ecuador (Tesis doctoral, Universidad César Vallejo). Repositorio Institucional UCV. https://ucv.edu.pe/20.500.12692/150075/Aguayo_LJP-SD.pdf
- Álvarez, D. A. (2022). La gamificación en la educación física: Revisión sistemática. *Revista Mied: Revista Multidisciplinaria de Investigación Educativa y Desarrollo*, 3(7). <https://doi.org/10.56200/mried.v3i7.6800>
- Arija, N. A. (2021). El juego como recurso educativo: Teorías y autores de renovación pedagógica (Trabajo de fin de grado, Universidad de Valladolid). Repositorio Documental UVA.
- Ases, L. A. M., Ases, M. J. M., Chávez, J. A. S., & Ibarra, S. J. P. (2023). Gamificación y TICS en la educación en Ecuador. *ConcienciaDigital*, 6(3), 6–16. https://doi.org/10.1007/978-94-007-6203-1_1
- Ausubel, D. P. (2002). Psicología educativa: Un punto de vista cognoscitivo. Editorial Trillas.
- Ávila, O. L. (2023). La pedagogía diferenciada para la enseñanza del inglés: una apuesta metodológica desde una perspectiva incluyente (Tesis doctoral, Universidad de La Salle). Ciencias de la Educación Unisalle.
- Bandura, A. (1986). Social foundations of thought and action: A social cognitive theory. Prentice-Hall.
- Barbosa, N. G., Zanetti, A. C. G., & De Souza, J. (2021). Genograma e ecomapa como estratégias lúdicas de ensino de enfermagem na Atenção Primária à Saúde. *Revista Brasileira de Enfermagem*, 74(3). <https://doi.org/10.1590/0034-7167-2020-1106>
- Barragán, S., Barragán, M. L., Alonso, J. B., Castro, J. J., y Rabazo, M. J. (2023). Development of Students' Skills through Gamification and Serious Games: An Exploratory Study. *Applied Sciences*, 13(9), 5495. <https://doi.org/10.3390/app13095495>
- Bennásar, M. I. (2021). Perspectivas curriculares para la enseñanza y aprendizaje de la Educación Física aplicada a la Lúdica. Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña.
- Benítez, D., Franco, W., López, P., y Serna, M. (2021). *El uso de las técnicas de gamificación como estrategia para desarrollar habilidades comunicativas en inglés, en estudiantes del grado sexto de la Institución Educativa Esteban Ochoa mediante el cuerpo humano por medio de la plataforma Educaplay*. (Tesis de Doctorado). Universidad de Cartagena. <https://repositorio.unicartagena.edu.co/handle/11227/14583>
- Bernate, J. (2021). Pedagogía y Didáctica de la Corporeidad. Una mirada desde la praxis (Pedagogy and Didactics of Corporeality. A look from praxis). *Retos*, 42, 27-36. <https://doi.org/10.47197/retos.v42i0.86667>
- Bruzzo, M. V., y Wingeyer, H. R. (2022). El lenguaje como condición del sujeto una propuesta para la adquisición de una L2 a partir del interaccionismo estructural. *Textos En Proceso*, 8(1), 89-104. https://doi.org/10.17710/tep.2022.8.1.5bruzzo_wingeyer
- Candela, Y. M., & Benavides, J. (2020). Actividades lúdicas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes de básica superior. *Revista de Ciencias Humanísticas y Sociales (ReHuSo)*, 5(3), 90-98.
- Cárdenas, F. (2022). Representaciones sociales de los estudiantes de educación media técnica agropecuaria sobre el desarrollo de competencias comunicativas bilingües con la lengua extranjera inglés: Una aproximación teórica (Tesis doctoral, Universidad Pedagógica Experimental Libertador). Repositorio Institucional UPEL.
- Carracedo, J. M. C. (2024). Aprovechamiento de los recursos tecnológicos en la enseñanza de las destrezas orales de segundas lenguas a distancia: estudio de caso. *Praxis*, 20(2), 296-314. https://doi.org/10.1007/978-94-007-6203-1_1

- Castellaro, M., & Peralta, N. S. (2020). Pensar el conocimiento escolar desde el socioconstructivismo: interacción, construcción y contexto. *Perfiles Educativos*, 42(168), 140-156. <https://doi.org/24486167e.2020.168.59439>
- Casaus, F. G., Muñoz, J. F. C., Sánchez, J. M., y Muñoz, M. C. (2020). La gamificación en el proceso de enseñanza-aprendizaje: una aproximación teórica. *Logía, educación física y deporte: Revista Digital de Investigación en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*, 1(1), 16-24.
- Cevallos-Triguero, L. J., & Palma-Villavicencio, M. M. (2022). Estrategias lúdicas para el aprendizaje del idioma inglés en estudiantes de educación básica. *MQRInvestigar*, 6(4), 68-90. <https://doi.org/MQR20225.6.4.2022.68-90>
- Chomsky, N. (1989). El conocimiento del lenguaje, su naturaleza, su origen y su uso. Alianza Editorial.
- Contreras, N. S. (2025). Gamificación y lengua castellana a la luz de buenas prácticas pedagógicas en el proceso de enseñanza en educación básica secundaria (Tesis doctoral, Universidad Pedagógica Experimental Libertador). Repositorio Institucional UPEL.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (3rd ed.). SAGE Publications.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2018). *Designing and conducting mixed methods research* (3rd ed.). SAGE Publications.
- De Oliveira, T. R., & De Santana, V. A. D. S. (2021). O lúdico na prática pedagógica. *Minerva Magazine of Science*, 1-9. <https://doi.org/rm2021troc01>
- Delboni, B. O., & Vendramini, D. A. (2020). O Ensino-aprendizagem de Língua Inglesa, o brincar e as relações com a BASE Nacional Comum Curricular. *Deleted Journal*, 21(2), 119-136.
- Del Carmen, B., Peñafiel, V. a. C., Osorio, S. E. T., y Zambrano, B. a. J. (2024). Gamificación: capacitación y popularidad; desafíos existentes en su implementación dentro del aula en instituciones educativas en las zonas rurales de Ecuador. *Explorador Digital*, 8(4), 32-45. <https://doi.org/10.33262/exploradordigital.v8i4.3221>
- Destre, P. C., Barboza, J. R. R., Garay, J. P., Sánchez, G. A. Á., & Albornoz, V. C. (2022). Gamificación como técnica de motivación en el medio superior. *Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 6(23), 484-496.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. Collier Books.
- Espin, M. S., Velástegui, C. G., Vayas, V. M., y Acosta, F. S. (2023). Gamification as a tool for educational innovation a literary review. *Medwave*, 23(S1), eUTA279. <https://doi.org/10.5867/medwave.2023.s1.uta279>
- Fuentes, C. a. P., Angarita, Y. P., Ramírez, E. P., Meneses, N. S., Patiño, J. J. G., y Maestre, A. J. Á. (2024). Escuela nueva: Reflexiones en torno a las prácticas pedagógicas en educación rural. *Revista Boletín Redipe*, 13(2), 49-63. <https://doi.org/10.36260/rbr.v13i2.2078>
- Gómez, I. M. (2024). Gamificación interdisciplinar con TAC: Nuevas intervenciones didácticas en el aula de educación secundaria. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 1-19. <https://doi.org>
- Gutiérrez, C., Caro, L. A., Campos, H. Á., y Caicedo, L. L. M. (2024). La gamificación como estrategia pedagógica para el fortalecimiento de la lectura crítica en la educación. *Sophia*, 20(2). <https://doi.org/10.18634/sophiaj.20v.2i.1370>
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6ª ed.). McGraw-Hill Education.
- Hernández, B. a. R., Ortiz, M. F. B., y Calvillo, O. O. S. (2021). La formación continua de profesores multigrado: una aproximación al contexto veracruzano. *Deleted Journal*, 12, e1194. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v12i0.1194
- Herrero, E. C. (2021). La didáctica de lenguas extranjeras en los estudios de Traducción e Interpretación: ¿qué nos dice la investigación? *Hermeneus*, 22, 41-73. <https://doi.org/10.24197/her.22.2020.41-73>
- Holguin, J., Apaza, J., Cruz, J., Salazar, J. M. R., y Acha, D. M. H. (2022). Gamificación mixta con videojuegos y plataformas educativas: un estudio sobre la demanda cognitiva matemática. *Digital Education Review*, 42, 136-153. <https://doi.org/10.1344/der.2022.42.136-153>
- <https://revistas.udea.edu.co/index.php/ikala/article/view/328158>
- Huizinga, J. (1938/1949). *Homo ludens: A study of the play-element in culture*. Routledge & Kegan Paul.
- Hurtado de Barrera, J. (2010). *Metodología de la investigación: guía para la comprensión holística de la ciencia*. Quirón Ediciones.
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación. (2023). Informe nacional de resultados Saber 11°- 2023. Ministerio de Educación Nacional.
- Inostroza, M., Perez, C., & Tabalí, P. (2024). Chilean Primary Learners' Motivation and Attitude towards English as a Foreign Language. *Education Sciences*, 14(3), 262. <https://doi.org>

- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1999). Learning together and alone: Cooperative, competitive, and individualistic learning (5th ed.). Allyn & Bacon.
- Kapp, K. M. (2012). The gamification of learning and instruction: Game-based methods and strategies for training and education. Pfeiffer.
- Krashen, S. (1982). Principles and practice in second language acquisition. Pergamon Press.
- Ley 1651 de 2013. Por medio de la cual se modifica la Ley 115 de 1994 con el fin de dictar normas tendientes al fomento del bilingüismo y se dictan otras disposiciones. 12 de julio de 2013. Diario Oficial No. 48.849.
- López, L. (2023). *El desarrollo de las competencias orales en inglés como segunda lengua en la Educación Primaria: métodos de aprendizaje y enseñanza, evaluación* [Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid]. Repositorio Institucional. <https://hdl.handle.net/20.500.14352/4272>
- López, V. M., Mon, M. Á. C., Gutiérrez, E. F., y González, A. D. (2022). La herramienta Kahoot! como propuesta innovadora de gamificación educativa en Educación Superior. *Digital Education Review*, 42, 34-49. <https://doi.org/10.1344/der.2022.42.34-49>
- Marín, V. (2015). La gamificación educativa. Una alternativa para la enseñanza creativa. *Digital Education Review*, (27).
- Mayorga, R. X. M., Naranjo, C. I. R., Pacheco, M. E. S., y Fariás, F. J. Z. (2022). Tecnologías de Información y Comunicación en el rendimiento académico estudiantil. *Revista Venezolana de Gerencia*, 27(Edición Especial 7), 313-327. <https://doi.org/10.52080/rvgluz.27.7.21>
- Mejía, M. A. (2024). Modelo pedagógico teórico mediado por la lúdica para la dinamización de la enseñanza de la matemática en educación básica primaria (Tesis doctoral, Universidad Pedagógica Experimental Libertador). Repositorio Institucional UPEL.
- Monroy-Ramírez, Ó. M., & Patiño-Agudelo, S. (2022). La práctica pedagógica del inglés en la educación rural: Un análisis de política pública y metodologías de enseñanza. *Revista Electrónica en Educación y Pedagogía*, 6(11), 83–101. <https://doi.org. educ.pedagog22.11061107>
- Morgan, D. L. (2014). Pragmatism as a paradigm for social research. *Qualitative Inquiry*, 20(8), 1045–1053. <https://doi.org/10.1177/1077800413513733>
- Nasayó, M. R. (2024). Discusiones alrededor de la política lingüística para la formación de maestros de primaria en Colombia. *Sophia*, 20(1). <https://doi.org/10.18634/sophiaj.20v.1i.1372>
- Nunan, D. (1991). Language teaching methodology: A textbook for teachers. Prentice Hall.
- Osuna, S., & Gil, J. (2020). SMOOC, un nuevo modelo de formación en el aprendizaje del segundo idioma: estudio de caso. *American Journal of Distance Education*, 34(1), 69-82. <https://doi.org.2019.1705085>
- Pacheco, L. L. P., & Salgado, K. A. F. (2025). Gamificación y educación financiera: Una revisión de enfoques pedagógicos para la enseñanza en secundaria. *Revista Científica Profundidad Construyendo Futuro*, 22(22), 145-164. <https://doi.org>
- Piaget, J. (1972). *The psychology of the child*. New York: Basic Books.
- Pinzón, M. M. L., y Vélez, M. A. (2021). Enseñanza - aprendizaje del inglés bajo las políticas del Ministerio de Educación en Colombia: voces desde el aula de claseefl. *Revista Boletín Redipe*, 10(12), 200–215. <https://doi.org/10.36260/rbr.v10i12.1580>
- Poveda, E. M. P., & Muñoz, E. E. B. (2023). Gamification as a didactic strategy applied in the development of mathematical learning. *Medwave*, 23(S1), eUTA143. <https://doi.org>
- Prieto, J. M. (2024). Cómo Evitar Efectos Negativos al Gamificar en Educación: Revisión Panorámica y Aproximación Heurística hacia un Modelo Instruccional. *Multidisciplinary Journal Of Educational Research*, 1-23. <https://doi.org/10.17583/remie.11765>
- Ramírez, O. M. M., y Agudelo, S. P. (2022). La práctica pedagógica del inglés en la educación rural. Un análisis de política pública y metodologías de enseñanza. *Revista Electrónica En Educación Y Pedagogía*, 6(11), 83–101. <https://doi.org/10.15658/rev.electron.educ.pedagog22.11061107>
- Restrepo Nasayó, M. (2024). Discusiones alrededor de la política lingüística para la formación de maestros de primaria en Colombia. *Sophia*, 20(1). <https://doi.org>
- Richards, J. C. (2015). Key issues in language teaching. Cambridge University Press.
- Richards, J. C., y Rodgers, T. S. (2014). *Approaches and methods in language teaching* (3rd ed.). Cambridge University Press.
- Roa, J. J. R., Cordero, M. C., & Núñez, R. P. (2021). Eficacia del programa nacional de inglés 2015-2025 implementado en las instituciones educativas del departamento Norte de Santander. *Revista Boletín Redipe*, 10(10), 301–312. <https://doi.org>
- Romero, V. G. P., y Marroquín, W. E. S. (2020). Factores que afectan el aprendizaje del idioma inglés en colegios públicos de Quito. *Explorador Digital*, 4(3), 32–46. <https://doi.org/10.33262/exploradordigital.v4i3.1278>

- Ryan, R., & Deci, E. L. (2000). La Teoría de la Autodeterminación y la Facilitación de la Motivación Intrínseca, el Desarrollo Social, y el Bienestar. *American psychologist*, 55(1), 68-78.
- Sanguino, N. (2023). Constructos teóricos fundamentados en la lúdica para fortalecer el proceso de enseñanza de la educación física en el nivel de básica primaria (Tesis doctoral, Universidad Pedagógica Experimental Libertador). Repositorio Institucional UPEL.
- Scola, V. I. R., & Tramallino, C. P. (2022). La enseñanza de español a inmigrantes: el caso de la comunidad haitiana en Rosario (Argentina) desde una perspectiva de integración regional. *Caracol*, (24), 140-169. <https://doi.org>
- Skinner, B. (1981). Conducta verbal. Editorial Trillas.
- Triguero, L. J. C., y Villavicencio, M. M. P. (2022). Estrategias lúdicas para el aprendizaje del idioma inglés en estudiantes de educación básica. *MQRInvestigar*, 6(4), 68-90. <https://doi.org/10.56048/mqr20225.6.4.2022.68-90>
- Urday, W. M. (2020). Guía breve y actualizada para analizar la personalidad desde el conductismo. *Revista de Psicología*, 10(1), 81-98. <https://doi.org/10.36901/psicologia.v10i1.751>
- Valencia, J. A. Á., & Mejía, J. A. (2023). Retos y logros en la articulación de las Redes Sociales para el Aprendizaje de Lenguas (RESAL) en programas de formación de profesores de lenguas extranjeras. *Revista Signos*, 56(111), 4-34. <https://doi.org>
- Vesga, I., Herrera, M., y Horta, M. (2021). *Estrategia pedagógica mediada por un recurso de gamificación para el fortalecimiento del componente gramatical del inglés en estudiantes de quinto grado*. (Tesis de Doctorado). Universidad de Cartagena. <https://repositorio.unicartagena.edu.co/handle/11227/13620>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Villasante, K. (2024). *Estrategia lúdica de aprendizaje para mejorar la competencia oral en inglés en estudiantes de un instituto técnico de Ambo* [Tesis doctoral, Universidad César Vallejo]. Repositorio Institucional. https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/153597/Villasante_VDDK-SD.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Werbach, K., & Hunter, D. (2012). For the win: How game thinking can revolutionize your business. Wharton Digital Press.
- Yáñez, J. C. (2023). Diseño de un modelo de enseñanza del inglés como segunda lengua con énfasis en las habilidades conversacionales: caso de una academia de inglés. *TAU eJournal of Multidisciplinary Research*, 19(1). <https://tau.edu/ejournal/index.php/TAUMR/article/view/1234>