Revista Multidisciplinaria Perspectivas Investigativas
Multidisciplinary Journal Investigative Perspectives
Vol. 6(1), 38-46, 2026
https://doi.org/10.62574/rmpi.v6i1.496

Propuesta pedagógica lúdica-gamificada para la enseñanza del inglés en educación básica primaria rural

A playful, gamified teaching approach for teaching English in rural primary schools

Elisa Carolina González-Fuentes
elisagonzalez.est@umecit.edu.pa
Universidad Metropolitana de Educación Ciencia y Tecnología (UMECIT), Panamá, Provincia de Panamá, Panamá
https://orcid.org/0000-0002-5547-6941

RESUMEN

La investigación tuvo como objetivo desarrollar y validar una propuesta pedagógica basada en estrategias lúdicas y de gamificación para fortalecer las habilidades comunicativas en inglés de estudiantes de educación básica primaria en instituciones rurales multigrado de los municipios de Jordán y Villanueva, departamento de Santander, Colombia. Se adoptó el enfoque cualitativo mediante investigación-acción participativa, con una muestra de 96 estudiantes y cinco docentes, aplicando entrevistas semiestructuradas, observación participante y talleres colaborativos con triangulación de técnicas e informantes. La implementación de actividades lúdico-gamificadas incrementó la motivación, la participación y la seguridad comunicativa de los estudiantes, con avances verificables en vocabulario, pronunciación y comprensión de instrucciones básicas, tanto en sedes con acceso tecnológico como sin él. Se concluye que la lúdica y la gamificación son estrategias pedagógicas viables y adaptables en contextos rurales con recursos limitados, siempre que el diseño vincule explícitamente los retos con los objetivos lingüísticos.

Descriptores: enseñanza de idiomas; pedagogía social; educación rural. (Fuente: Tesauro UNESCO).

ABSTRACT

The aim of the research was to develop and validate a pedagogical proposal based on playful and gamification strategies to strengthen the English communication skills of primary school students in multigrade rural institutions in the municipalities of Jordán and Villanueva, Santander department, Colombia. A qualitative approach was adopted through participatory action research, with a sample of 96 students and five teachers, using semi-structured interviews, participant observation and collaborative workshops with triangulation of techniques and informants. The implementation of playful-gamified activities increased students' motivation, participation, and communicative confidence, with verifiable progress in vocabulary, pronunciation, and comprehension of basic instructions, both in schools with and without technological access. It is concluded that play and gamification are viable and adaptable pedagogical strategies in rural contexts with limited resources, provided that the design explicitly links the challenges to the linguistic objectives.

Descriptors: language teaching; social pedagogy; rural education. (Source: UNESCO Thesaurus).

Recibido: 18/11/2025. Revisado: 26/11/2025. Aprobado: 16/12/2024. Publicado: 16/01/2026.
Sección artículos de investigación

INTRODUCCIÓN

El aprendizaje del inglés como lengua extranjera ocupa un lugar cada vez más relevante en los sistemas educativos contemporáneos, en tanto el dominio de este idioma amplía las posibilidades de acceso a la información científica, a programas de formación avanzada y a entornos laborales de mayor competitividad en un contexto global crecientemente interconectado. No obstante, en numerosos contextos rurales de Colombia como los municipios de Jordán y Villanueva, en el departamento de Santander la enseñanza del inglés enfrenta obstáculos estructurales que superan la voluntad de los actores educativos: escasa infraestructura, carencia de materiales didácticos contextualizados, baja intensidad horaria y formación insuficiente del profesorado en metodologías propias de la enseñanza de lenguas extranjeras.

En atención a los resultados de las pruebas Saber 11, publicados por el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación, se constata una caída sostenida en el puntaje promedio del área de inglés a nivel nacional; en el segundo semestre de 2023, dicho promedio descendió a 48,9 puntos frente a los 72,9 registrados en el primer semestre del mismo año, lo que evidencia debilidades estructurales en la enseñanza de esta lengua que se agudizan en territorios rurales, donde el inglés no forma parte del entorno sociocultural inmediato del estudiante (Ramírez y Agudelo, 2022). En el departamento de Santander, el 62 % de los estudiantes se ubica en los niveles A- y A1 de competencia, cifra que revela una brecha significativa frente al promedio nacional (ICFES, 2023).

Ante este panorama, la lúdica y la gamificación emergen como estrategias pedagógicas con capacidad para transformar el aula en un espacio motivador, participativo y adaptable a la diversidad de ritmos y niveles propios de las aulas multigrado; la lúdica, entendida como el conjunto de actividades recreativas dotadas de intencionalidad pedagógica, favorece la interacción social, el aprendizaje significativo y la formación integral de los estudiantes (Espín et al., 2023), en tanto que la gamificación introduce elementos propios del diseño de juegos puntos, niveles, retos y recompensas en contextos educativos, con el propósito de incrementar la motivación y la implicación del aprendiz (Deterding et al., 2011; Kapp, 2012).

La literatura académica internacional documenta resultados positivos de estas metodologías en la enseñanza del inglés (Jaramillo et al., 2024; Vergara et al., 2021; Villasante, 2024); sin embargo, la mayoría de las experiencias se ha desarrollado en contextos urbanos con disponibilidad tecnológica, lo que configura un vacío respecto a su aplicación en escuelas rurales multigrado con recursos limitados, vacío que la presente investigación busca atender. El propósito central fue 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, garantizando su viabilidad en contextos con escasez de recursos tecnológicos y diversidad de niveles de competencia en el aula.

La pertinencia de la propuesta se sustenta en cuatro consideraciones: la primera remite a la necesidad de repensar las prácticas de enseñanza del inglés en contextos rurales donde persisten enfoques centrados en la memorización y la gramática descontextualizada (Negrete et al., 2024); la segunda alude a la importancia de diseñar estrategias que reconozcan la diversidad sociocultural del estudiantado rural y aprovechen creativamente los recursos disponibles; la tercera refiere al potencial de la lúdica y la gamificación para generar entornos de baja ansiedad que favorezcan la adquisición del idioma, en consonancia con la hipótesis del filtro afectivo propuesta por Krashen (1982); y la cuarta señala la necesidad de fortalecer el desarrollo profesional de los docentes rurales mediante herramientas pedagógicas adaptables a sus condiciones reales de trabajo.

En consecuencia, a lo planteado se tiene por objetivo de investigación desarrollar y validar una propuesta pedagógica basada en estrategias lúdicas y de gamificación para fortalecer las habilidades comunicativas en inglés de estudiantes de educación básica primaria en instituciones rurales multigrado de los municipios de Jordán y Villanueva, departamento de Santander, Colombia.

MÉTODO

La investigación se inscribió en el paradigma pragmático, orientado a la resolución de problemas prácticos desde la experiencia y la acción situada (Morgan, 2014); en coherencia con ese posicionamiento epistemológico, se adoptó el enfoque cualitativo mediante el método de investigación-acción participativa (IAP), que permitió abordar el fenómeno educativo desde la reflexión conjunta entre el investigador y los actores implicados docentes y estudiantes, en un proceso cíclico de observación, planificación, acción, reflexión y reestructuración (Hernández et al., 2014). Conforme a lo señalado por Creswell y Plano Clark (2018), la investigación-acción resulta especialmente pertinente cuando el objeto de estudio se articula con la transformación de prácticas situadas en contextos específicos.

La elección de este método respondió a la naturaleza del problema: enseñar inglés en una escuela primaria rural multigrado es un fenómeno complejo que no puede resolverse desde una visión externa, de allí que la IAP permitiera construir, junto con los docentes, un plan de acción contextualizado que incluyó estrategias lúdicas y gamificadas, ajustado a partir de la información recogida en cada ciclo, lo que facilitó la articulación entre el diagnóstico de las condiciones pedagógicas existentes y la transformación de las prácticas de aula mediante una propuesta situada.

Escenario y participantes

El estudio se desarrolló en dos municipios vecinos del departamento de Santander, Colombia: Jordán Sube, con siete sedes educativas pertenecientes al Colegio Nuestra Señora de Fátima (114 estudiantes de básica primaria), y Villanueva, con catorce sedes del Colegio Eliseo Pinilla Rueda (196 estudiantes y 16 docentes), instituciones que comparten características comunes como la modalidad multigrado, la conectividad a internet limitada, la carencia de materiales didácticos especializados en inglés y la baja formación docente en lenguas extranjeras, configurando una población total de 310 estudiantes.

La muestra se determinó mediante fórmula estadística de estimación de proporciones, con nivel de confianza del 90 % y margen de error del 7 %, lo que arrojó una muestra de 96 estudiantes; la selección de los docentes informantes clave se realizó de manera intencional, priorizando la pertinencia de la información sobre la representatividad estadística, tal como lo recomienda la literatura especializada en investigación cualitativa (Hernández et al., 2014). Participaron cinco docentes de básica primaria que impartían inglés en las sedes seleccionadas; se conformó, a su vez, una submuestra de 15 estudiantes para la segunda entrevista de evaluación de resultados.

Técnicas e instrumentos

Se emplearon tres técnicas principales de recolección de datos: la entrevista semiestructurada, aplicada en dos momentos antes de la intervención, para recabar las percepciones iniciales de docentes y estudiantes sobre la lúdica y la gamificación, y al finalizar la propuesta, para valorar los cambios percibidos en las habilidades comunicativas; la observación participante, registrada en diarios de campo, que permitió documentar las interacciones docente-estudiante, el uso de recursos y el desarrollo de las actividades lúdico-gamificadas en el aula; y los talleres colaborativos con docentes, que favorecieron la reflexión colectiva, el diseño conjunto de actividades y la validación continua de los avances de la investigación.

A fin de garantizar la validez y la confiabilidad de los datos, se realizó triangulación de técnicas e informantes, de modo que las observaciones de aula se contrastaron con las entrevistas a docentes y estudiantes, y ambas fuentes se articularon con los registros de los diarios de campo. El análisis de datos siguió el procedimiento de análisis temático, mediante la codificación abierta y axial de las transcripciones, la identificación de categorías emergentes y la construcción de relaciones entre ellas.

Procedimiento de intervención

La propuesta pedagógica se implementó en tres fases correspondientes a los ciclos de la IAP: en la fase de diagnóstico se caracterizaron las condiciones de enseñanza del inglés en las sedes participantes, se identificaron las concepciones previas de docentes y estudiantes sobre

la lúdica y la gamificación, y se mapearon los recursos disponibles en cada sede. En la fase de diseño e implementación se construyeron colectivamente actividades lúdico-gamificadas adaptadas a los recursos físicos disponibles tarjetas de vocabulario, bingo, juegos de rol, concursos de preguntas, historias colaborativas, prescindiendo de la tecnología en las sedes sin conectividad, en tanto que en las sedes con acceso a internet se complementó la propuesta con plataformas como Kahoot y Quizizz. En la fase de evaluación se recogió información sobre los cambios en la motivación, la participación y las habilidades comunicativas, y se realizaron ajustes a las actividades a partir de los datos obtenidos.

La investigación se desarrolló bajo estrictas consideraciones éticas: se obtuvo el consentimiento informado de los participantes y sus familias, se garantizó la confidencialidad de la información mediante el uso de códigos (D1-D5 para docentes; E39-E59 para estudiantes), y se respetaron los principios de beneficencia, autonomía y no maleficencia en el diseño y la implementación de la propuesta.

RESULTADOS

Caracterización de las concepciones y prácticas previas

El análisis de las entrevistas iniciales reveló una comprensión fragmentada de la lúdica y la gamificación entre el profesorado participante; algunos docentes definían la lúdica exclusivamente como la incorporación de juegos informales al aula, sin vincularla a una intencionalidad pedagógica estructurada, en tanto que otros ofrecieron una comprensión más amplia. Así, D1 expresó que "la lúdica es simplemente en el momento que se ponen a jugar los alumnos, como con juegos de cartas o bingo de vocabulario", mientras que D3 señaló que "la lúdica es una estrategia educativa donde involucra la forma activa de los alumnos e ir ayudándoles así a aprender divertidamente", variabilidad que pone de manifiesto la necesidad de procesos formativos que clarifiquen el fundamento pedagógico de ambas estrategias.

En lo que concierne a la gamificación, D2 la asoció exclusivamente con herramientas digitales del tipo Kahoot, en tanto que D4 la redujo a un sistema de premios desconectado de la estructura de aprendizaje, al señalar que "para mí, gamificar es dar puntos o premios a los alumnos al responder bien"; solo D5 ofreció una visión más cercana al concepto teórico al afirmar que "gamificación es un modelo que ya va más allá de los juegos, donde el aprendizaje es un reto", lo que contrasta con el reconocimiento explícito de D4, quien admitió no conocer estas estrategias, evidenciando así la escasa formación en metodologías innovadoras que caracteriza a muchos docentes de zonas rurales con perfiles polivalentes.

Los estudiantes, por su parte, mostraron una actitud inicial positiva hacia las actividades lúdicas: tal como expresó E39, "sí, porque me divierte y aprendemos a la misma vez", posición que E40 reforzó al señalar que las dinámicas "me ayuda a recordar palabras en inglés"; no obstante, algunos estudiantes manifestaron dudas sobre la efectividad del juego para el aprendizaje sostenido E42 comentó que los juegos son divertidos, pero que en ocasiones no los ayudan a aprender las palabras correctamente, lo que anticipó uno de los retos centrales de la implementación: articular motivación y aprendizaje duradero.

Diseño e implementación de la propuesta

A partir del diagnóstico, se diseñó una propuesta pedagógica organizada en dos ejes complementarios: actividades lúdicas y actividades gamificadas. Entre las primeras se incluyeron loterías y bingos de vocabulario (duración estimada: 30 minutos, frecuencia semanal), juegos de rol y dramatizaciones (40 minutos, frecuencia quincenal) e historias colaborativas (35 minutos, frecuencia quincenal); los componentes gamificados abarcaron sistemas de puntos, medallas y niveles para registrar el progreso de los estudiantes, competencias de preguntas y respuestas (25 minutos, frecuencia quincenal) y, en las sedes con conectividad, cuestionarios interactivos mediante Kahoot de gramática (20 minutos, frecuencia mensual).

Un rasgo central de la propuesta fue su diseño para contextos sin recursos tecnológicos: la mayoría de las actividades se realizó con materiales de bajo costo tarjetas con palabras, fichas de cartón, carteles elaborados por los propios docentes y estudiantes, y dinámicas de patio,

decisión que respondió a la realidad de varias sedes donde la ausencia de conectividad había sido identificada como obstáculo recurrente para la innovación metodológica (Del Carmen et al., 2024), en tanto que en las sedes con acceso a internet las versiones digitales complementaron las físicas sin sustituirlas.

La metodología adoptada fue de carácter constructivista y centrada en el estudiante: las actividades propiciaron el aprendizaje cooperativo a través de juegos en grupo, competencias por equipos y dramatizaciones que generaron espacios donde los estudiantes con mayor dominio apoyaban a quienes presentaban mayores dificultades, poniendo en práctica el concepto de zona de desarrollo próximo formulado por Vygotsky (1978). La evaluación fue de carácter formativo, apoyada en rúbricas con indicadores de participación, uso del vocabulario, expresión oral, comprensión gramatical y colaboración grupal.

Resultados de la implementación: motivación y participación

La puesta en marcha de la propuesta modificó de manera visible la dinámica de las clases: los docentes reportaron un incremento significativo en la frecuencia de participación de los estudiantes, especialmente entre quienes mostraban timidez o bajo interés previo en el inglés, de allí que D1 señalara que "las actividades lúdicas en clase son fundamentales para motivar a los estudiantes, sobre todo los más tímidos, que se sienten más cómodos participando en juegos"; las dinámicas competitivas con premios simbólicos sostuvieron el entusiasmo durante las sesiones y generaron un uso más frecuente del inglés en el aula.

Los sistemas de recompensa mostraron efectos positivos en la implicación estudiantil: tal como expresó E44, "me gusta cuando ganamos puntos y al final tenemos un premio", mientras que E49 destacó que le "gusta competir y ver quién sabe más"; sin embargo, algunos estudiantes señalaron que en ocasiones el foco en los premios desplazaba la atención del aprendizaje real E51 comentó que a veces solo se concentraba en los premios, no en aprender, lo que evidencia la tensión entre motivación extrínseca y aprendizaje intrínseco ya advertida en la literatura especializada sobre gamificación (Prieto, 2024).

La flexibilidad de las actividades resultó determinante para la implementación en contextos multigrado: los docentes adaptaron los niveles de complejidad de las tareas de acuerdo con los distintos grados presentes en el aula, estableciendo agrupamientos heterogéneos que favorecieron el apoyo entre pares, estrategia que se articula con los principios del aprendizaje cooperativo sistematizados por Johnson y Johnson (1999) y que permitió que todos los estudiantes, independientemente de su nivel previo en inglés, encontraran un lugar posible en las actividades lúdicas y gamificadas.

Resultados en habilidades comunicativas

La segunda entrevista semiestructurada aplicada a la submuestra de 15 estudiantes, junto con las observaciones de aula y los diarios de campo, permitió identificar avances en la competencia comunicativa: los participantes señalaron sentirse más seguros para hablar en inglés en el contexto de juegos y actividades grupales, reconocieron una mayor comprensión de instrucciones sencillas formuladas en el idioma y reportaron un vocabulario más amplio vinculado a su entorno escolar y cotidiano. Como expresó E56, "me ayudan a recordar las palabras en inglés y a pronunciarlas mejor", lo que da cuenta de un efecto positivo en la memoria léxica y en la conciencia fonológica.

No obstante, persistieron dificultades en la comprensión de discursos rápidos y en la construcción de oraciones más largas y fluidas; algunos estudiantes demandaron más actividades de conversación, diálogos cortos, repeticiones pausadas y ejercicios centrados en la pronunciación, lo que pone de manifiesto que la propuesta favoreció la construcción de una base comunicativa inicial, pero que aún se requiere continuidad en las prácticas de expresión oral y comprensión auditiva. En este sentido, y en coherencia con los planteamientos de Richards (2015), el diseño de actividades que integran contenido lingüístico con situaciones comunicativas reales sigue siendo el desafío central de la enseñanza del inglés en contextos rurales.

Barreras y condiciones de sostenibilidad

La implementación enfrentó barreras de distinta naturaleza: la resistencia al cambio fue perceptible en algunos docentes veteranos que inicialmente mostraron escepticismo respecto al impacto pedagógico de las actividades lúdicas y gamificadas; no obstante, al observar los cambios en la motivación y la participación de sus estudiantes, la mayoría adoptó progresivamente las nuevas metodologías. La gestión del tiempo constituyó otro reto recurrente, en tanto las actividades lúdicas y gamificadas demandan tiempo de preparación y ejecución que en ocasiones redujo el espacio disponible para otros contenidos curriculares, aunque los docentes coincidieron en que el tiempo invertido se vio compensado por la mayor implicación estudiantil.

La ausencia de recursos tecnológicos en varias sedes rurales impidió la aplicación de actividades digitales como Kahoot o Quizizz en todos los contextos, limitación que llevó a los docentes a priorizar las versiones físicas de las actividades, confirmando que la gamificación no depende exclusivamente de la tecnología, sino de la creatividad docente y la claridad en los objetivos de aprendizaje (Prieto, 2024); las voces de los propios estudiantes subrayaron esta posibilidad, dado que E59 comentó que la tecnología es buena, pero que a veces se va el tiempo jugando, lo que sugiere que el valor pedagógico no reside en el dispositivo sino en el diseño de la actividad.

DISCUSIÓN

Los resultados de esta investigación dialogan con marcos teóricos y antecedentes empíricos de reconocida solidez en la literatura especializada: el incremento en la motivación y la participación observado durante la implementación se articula con la teoría del flujo de Csikszentmihalyi, que describe un estado óptimo de implicación cuando el nivel de desafío se corresponde con las capacidades del aprendiz (Vergara et al., 2021), de allí que las actividades gamificadas, al organizar los contenidos en niveles y retos progresivos, generaran ese estado en una proporción significativa de los estudiantes, en particular en las actividades de competencia grupal y en los sistemas de puntuación.

La gamificación sin tecnología implementada en las sedes rurales con escasos recursos coincide con lo documentado por Álvarez et al. (2022), quienes sostienen que las experiencias gamificadas apoyadas en materiales físicos pueden ser igualmente efectivas que las digitales cuando el diseño pedagógico es sólido, constatación que tiene implicaciones directas para la política educativa rural, pues sugiere que la brecha tecnológica no debe constituirse en un obstáculo insuperable para la innovación metodológica. En la misma línea, Fuentes et al. (2024) señalan que la clave está en la contextualización de las estrategias a las particularidades de las sedes, la organización multigrado y los recursos disponibles.

El trabajo cooperativo generado en los juegos por equipos 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, los juegos en grupo permitieron que estudiantes con mayor dominio apoyaran a quienes presentaban más dudas, en consonancia con la noción de zona de desarrollo próximo propuesta por Vygotsky (1978) y con las propuestas socio constructivistas que conciben el conocimiento como resultado de la interacción guiada.

Los avances en habilidades comunicativas iniciales se articulan con la hipótesis del insumo comprensible de Krashen (1982), que postula que la exposición frecuente al idioma en entornos de baja ansiedad favorece tanto la comprensión como la producción oral; las actividades lúdicas generaron precisamente esas condiciones, en la medida en que los estudiantes reportaron sentirse más seguros para hablar en inglés en el contexto del juego que en situaciones de evaluación formal. Las dificultades persistentes en la fluidez y la retención léxica a largo plazo son, en todo caso, coherentes con las advertencias de Yánez (2023) sobre la necesidad de prácticas sistemáticas y reiteradas de escucha y producción oral que vayan más allá del juego puntual.

La resistencia inicial del profesorado y su posterior apertura al observar los efectos positivos sobre los estudiantes se inscribe en los debates sobre formación docente en metodologías innovadoras; en este sentido, Bernate (2021) sostiene que la propuesta pedagógica constituye un espacio de reflexión en la práctica donde el docente entrelaza disciplina, contexto y pedagogía, y los resultados de esta investigación confirman que ese proceso reflexivo requiere acompañamiento, tiempo y evidencias concretas de impacto para que los cambios en las prácticas sean sostenibles. La experiencia refuerza, asimismo, los planteamientos de Izquierdo et al. (2021) respecto a que la enseñanza del inglés en contextos rurales requiere estrategias que integren los saberes locales y las particularidades del entorno, algo que la lúdica facilita por su carácter dinámico, situado y socialmente mediado.

La tensión entre motivación extrínseca y aprendizaje intrínseco identificada en esta investigación reproduce un debate presente en la literatura sobre gamificación: cuando las recompensas no se articulan con tareas que tienen sentido para el aprendizaje, la motivación tiende a centrarse en el premio y no en la competencia desarrollada (Prieto, 2024), lo que sugiere que el diseño de las actividades gamificadas debe vincular de manera explícita los retos con los objetivos lingüísticos, de modo que los estudiantes perciban la relación entre participar, avanzar en el juego y mejorar su dominio del inglés, articulación que constituyó uno de los ajustes más relevantes que los docentes realizaron durante los ciclos de la IAP.

CONCLUSION

La investigación alcanzó su objetivo central al desarrollar y validar una propuesta pedagógica basada en estrategias lúdicas y de gamificación que fortaleció las habilidades comunicativas en inglés de los estudiantes de básica primaria en las instituciones rurales multigrado de Jordán y Villanueva, Santander. Su implementación en tres fases cíclicas diagnóstico, diseño e intervención, y evaluación demostró que actividades como loterías de vocabulario, juegos de rol, historias colaborativas y sistemas de puntos y recompensas incrementaron de forma visible la motivación, la participación activa y la seguridad comunicativa de los estudiantes, incluso en sedes sin acceso a tecnología, donde los materiales físicos de bajo costo resultaron igualmente efectivos. Los docentes, inicialmente escépticos, validaron progresivamente la propuesta al constatar sus efectos en el aula, y los estudiantes reportaron avances en vocabulario, pronunciación y comprensión de instrucciones sencillas en inglés, lo que confirma la viabilidad pedagógica y contextual de integrar la lúdica y la gamificación como estrategias situadas, adaptables y sostenibles para la enseñanza del inglés en entornos rurales con recursos limitados.

FINANCIAMIENTO

No monetario

CONFLICTO DE INTERÉS

No existe conflicto de interés con personas o instituciones ligadas a la investigación.

AGRADECIMIENTOS

Universidad Metropolitana de Educación Ciencia y Tecnología (UMECIT), Provincia de Panamá.

REFERENCIAS

Álvarez, P. A. G., Rivas, R. A. G., Uribe, R. M., & Valenzuela, M. C. S. (2022). Aplicación de estrategias de gamificación en la formación académica de educadores físicos: Revisión sistemática [Application of gamification strategies in the academic training of physical education teachers: A systematic review]. *Retos, 46*, 1143–1149. https://doi.org/10.47197/retos.v46.94753

Benalcázar, N. B. L., & Cajo, B. G. H. (2025). La gamificación como estrategia didáctica en estudiantes de educación básica: Revisión sistemática de la literatura [Gamification as a didactic strategy in basic education students: A systematic literature review]. *Revista Boletín Redipe, 14*(1), 116–154. https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/

Bernate, J. (2021). Pedagogía y didáctica de la corporeidad: Una mirada desde la praxis [Pedagogy and didactics of corporeality: A perspective from praxis]. *Retos, 42*, 27–36. https://doi.org/10.47197/retos.v42i0.86667

Blanco, L. (2023). Constructo teórico en función de la didáctica del inglés en el nivel de educación básica primaria colombiana: Fundamento base para una pedagogía de las lenguas extranjeras [Theoretical construct based on English didactics at the Colombian primary basic education level: Foundational basis for a pedagogy of foreign languages] (Tesis doctoral, Universidad Pedagógica Experimental Libertador). Repositorio Institucional. https://espacio.digital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/view/759

Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2018). *Designing and conducting mixed methods research* (3rd ed.). SAGE Publications.

Del Carmen, B., Peñafiel, V. A. C., Osorio, S. E. T., & 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 [Gamification: Training and popularity; existing challenges in its implementation within classrooms in rural educational institutions in Ecuador]. *Explorador Digital, 8*(4), 32–45. https://doi.org/10.33262/exploradordigital.v8i4.3221

Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., & Nacke, L. (2011). From game design elements to gamefulness: Defining “gamification”. In *Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference* (pp. 9–15). ACM. https://doi.org/10.1145/2181037.2181040

Espín, M. S., Velástegui, C. G., Vayas, V. M., & 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., & Maestre, A. J. Á. (2024). Escuela nueva: Reflexiones en torno a las prácticas pedagógicas en educación rural [Escuela Nueva: Reflections on pedagogical practices in rural education]. *Revista Boletín Redipe, 13*(2), 49–63. https://doi.org/10.36260/rbr.v13i2.2078

Gutiérrez, C., Caro, L. A., Campos, H. Á., & Caicedo, L. L. M. (2024). La gamificación como estrategia pedagógica para el fortalecimiento de la lectura crítica en la educación [Gamification as a pedagogical strategy for strengthening critical reading in education]. *Sophia, 20*(2). https://doi.org/10.18634/sophiaj.20v.2i.1370

Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.) [Research methodology]. McGraw-Hill Education.

Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación. (2023). *Informe nacional de resultados Saber 11° 2023* [National report of Saber 11° results 2023]. https://www.icfes.gov.co/wp-content/uploads/2025/04/Informe_Saber11_2023.pdf

Izquierdo, J., Zúñiga, S. P. A., & Martínez, V. G. (2021). Foreign language education in rural schools: Struggles and initiatives among generalist teachers teaching English in Mexico. *Studies in Second Language Learning and Teaching, 11*(1), 133–156. https://doi.org/10.14746/ssllt.2021.11.1.6

Jaramillo, L., Basantes, A., Cabezas, M., & Casillas, S. (2024). Impact of gamification on motivation and academic performance: A systematic review. *Education Sciences, 14*(6), 639. https://doi.org/10.3390/educsci14060639

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.

Morgan, D. L. (2014). Pragmatism as a paradigm for social research. *Qualitative Inquiry, 20*(8), 1045–1053. https://doi.org/10.1177/1077800413513733

Negrete, M. G. C., Pérez, R. N. S., Matamoros, A. V. C., & Ronquillo, S. D. P. (2024). Enfoques comunicativos en la enseñanza de idiomas: Estrategias para fomentar la competencia oral en la educación superior [Communicative approaches in language teaching: Strategies to foster oral competence in higher education]. *Reincisol, 3*(6), 4399–4419. https://doi.org/10.59282/reincisol.v3(6)4399-4419

Prieto, J. M. (2024). Cómo evitar efectos negativos al gamificar en educación: Revisión panorámica y aproximación heurística hacia un modelo instruccional [How to avoid negative effects when gamifying in education: A panoramic review and heuristic approach toward an instructional model]. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 1–23. https://doi.org/10.17583/remie.11765

Ramírez, O. M. M., & Agudelo, S. P. (2022). La práctica pedagógica del inglés en la educación rural: Un análisis de política pública y metodologías de enseñanza [The pedagogical practice of English in rural education: An analysis of public policy and teaching methodologies]. *Revista Electrónica en Educación y Pedagogía, 6*(11), 83–101. https://doi.org/10.15658/rev.electron.educ.pedagog22.11061107

Richards, J. C. (2015). *Key issues in language teaching*. Cambridge University Press.

Vergara, C., Nielsen, J., & Niño, J. (2021). La gamificación y el fortalecimiento de la habilidad oral en inglés a niños de primera infancia [Gamification and the strengthening of English oral skills in early childhood children]. *Revista de Investigación, Desarrollo e Innovación, 11*(3), 569–578. http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S2027-83062021000200569

Villasante, K. (2024). Estrategia lúdica de aprendizaje para mejorar la competencia oral en inglés en estudiantes de un instituto técnico de Ambo [Play-based learning strategy to improve English oral competence in students of a technical institute in Ambo] (Tesis doctoral, Universidad César Vallejo). Repositorio Institucional UCV. https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/153597

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Yánez, 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 [Design of a teaching model for English as a second language with emphasis on conversational skills: Case study of an English academy] (Tesis doctoral, Universidad Americana Tecana). Repositorio institucional. https://tauniversity.org/sites/default/files/journal-repository/Juan-Carlos-Yanez-Paper.pdf

Derechos de autor: 2026 Por los autores. Este artículo es de acceso abierto y distribuido según los términos y condiciones de la licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional (CC BY-NC-SA 4.0)
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/