

Fortalecimiento de la adquisición de vocabulario básico en inglés a través de estrategias de gamificación con vocabulario contextualizado al entorno rural en estudiantes de grados 4° y 5° de la Institución Educativa Betania, sede Los Limones, Pueblo Nuevo, Córdoba

Omar Darío Cuello Alcaraz

Asesor

Anyi Marcela Rodriguez

Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD

Escuela de Ciencias de la Educación ECEDU

Licenciatura en Lenguas Extranjeras con Énfasis en Inglés

2026

Resumen

Este documento es el resultado de un ejercicio de investigación formativa, desarrollado como opción de grado del Diplomado en Profundización en Investigación Educativa y Pedagógica, que permitió reflexionar sobre la práctica pedagógica y la investigación educativa en contextos rurales de alta vulnerabilidad. El estudio se llevó a cabo en la Institución Educativa Betania, sede Los Limones, municipio de Pueblo Nuevo, Córdoba, trabajando con 40 estudiantes de grados 4° y 5° (edades entre 9 y 13 años, incluyendo estudiantes en extraedad) en condiciones de limitaciones tecnológicas severas y exposición al idioma restringida a dos horas semanales. El objetivo general fue fortalecer la adquisición de vocabulario básico en inglés mediante la implementación de estrategias de gamificación con vocabulario contextualizado al entorno rural, utilizando un enfoque cualitativo de investigación-acción en el que se pusieron en juego estrategias lúdicas tales como memory game competitivo, flashcards con imágenes contextualizadas, matching activities y quiz interactivo con vocabulario pertinente al entorno campesino (animales de granja, frutas tropicales, herramientas rurales, juegos tradicionales), reconociendo sus efectos en la adquisición de vocabulario básico en inglés como aspecto ontológico del estudio. A partir de este ejercicio investigativo, se concluyó que la combinación de gamificación (que reduce el filtro afectivo y genera motivación intrínseca) con contextualización rural (que conecta el vocabulario nuevo con conocimientos previos del estudiante) constituye una estrategia efectiva para cerrar la brecha urbano-rural en la enseñanza de lenguas extranjeras, evidenciando retención del 80% del vocabulario trabajado, uso espontáneo del léxico aprendido en contextos no estructurados y transformación actitudinal significativa de renuencia a entusiasmo; demostrando que sí es posible fortalecer el aprendizaje del inglés en zonas rurales sin tecnología avanzada ni grandes presupuestos, requiriendo

únicamente voluntad pedagógica, conocimiento del contexto cultural y creatividad para adaptar recursos disponibles.

Palabras clave: Gamificación, vocabulario contextualizado, educación rural, inglés básico, investigación-acción

Abstract

This document is the result of a formative research exercise, developed as a graduation option for the Diploma in Educational and Pedagogical Research, which allowed reflection on pedagogical practice and educational research in rural contexts of high vulnerability. The study was carried out at the Betania Educational Institution, Los Limones campus, municipality of Pueblo Nuevo, Córdoba, working with 40 students in grades 4 and 5 (ages 9 to 13, including overage students) under conditions of severe technological limitations and language exposure restricted to two hours per week. The general objective was to strengthen basic English vocabulary acquisition through the implementation of gamification strategies with vocabulary contextualized to the rural environment, using a qualitative action research approach in which playful strategies such as competitive memory game, flashcards with contextualized images, matching activities, and interactive quiz with vocabulary relevant to the rural environment (farm animals, tropical fruits, rural tools, traditional games) were put into play, recognizing their effects on basic English vocabulary acquisition as the ontological aspect of the study. From this research exercise, it was concluded that the combination of gamification (which reduces the affective filter and generates intrinsic motivation) with rural contextualization (which connects new vocabulary with students' prior knowledge) constitutes an effective strategy to close the urban-rural gap in foreign language teaching, showing 80% retention of the vocabulary worked on, spontaneous use of the learned lexicon in unstructured contexts, and significant attitudinal transformation from reluctance to enthusiasm; demonstrating that it is indeed possible to strengthen English learning in rural areas without advanced technology or large budgets, requiring only pedagogical willingness, knowledge of the cultural context, and creativity to adapt available resources.

Keywords: gamification, contextualized vocabulary, rural education, basic English, action research

Tabla de contenido

Introducción	9
Caracterización	13
Planteamiento del Problema	17
Pregunta de Investigación	19
Objetivos	20
Objetivo General	20
Objetivos Específicos.....	20
Marcos de Referencia	21
Referentes Conceptuales	21
Referentes Teóricos	23
Referentes Técnicos	25
Referentes Legales	26
Referentes Éticos	27
Herramientas y Métodos	29
Enfoque y Tipo de Estudio	29
Unidad de Análisis	30
Técnicas para la Recolección de Datos.....	30
Categorías para el Análisis de Datos	35
Resultados	38
Acercamiento de la Población a la Variable	38
Experimentación	39
Identificación de Variaciones	41

Análisis y Discusión	44
Conclusiones y Recomendaciones	55
Referencias Bibliográficas	67
Apéndices.....	70

Lista de Apéndices

Apéndice A <i>Muestras de Investigación</i>	69
--	----

Introducción

La enseñanza del inglés en contextos rurales colombianos enfrenta desafíos específicos que no siempre se abordan con la pertinencia necesaria. Las instituciones educativas de zonas rurales, como la Institución Educativa Betania sede Los Limones en el municipio de Pueblo Nuevo, Córdoba, operan bajo condiciones que difieren sustancialmente de las realidades urbanas: limitaciones de infraestructura tecnológica, conectividad intermitente, exposición al idioma restringida al espacio escolar, ausencia de acompañamiento familiar en lengua extranjera y, sobre todo, una brecha evidente entre los materiales didácticos disponibles (diseñados desde lógicas urbanas y culturalmente ajenas) y las experiencias cotidianas de los estudiantes campesinos. En ese contexto, surge la pregunta: ¿es posible fortalecer la adquisición de vocabulario básico en inglés en estudiantes de primaria rural mediante estrategias pedagógicas que partan de su realidad inmediata? Esta investigación responde afirmativamente a esa pregunta y documenta cómo las estrategias de gamificación combinadas con vocabulario contextualizado al entorno rural pueden transformar tanto los aprendizajes como las actitudes de los estudiantes hacia el idioma extranjero. El presente informe da cuenta de ese proceso investigativo desarrollado con estudiantes de grados 4° y 5° en una sede educativa rural con 40 estudiantes, donde los recursos tecnológicos son limitados pero la creatividad pedagógica y el conocimiento del contexto cultural pueden suplir esas limitaciones con resultados sorprendentemente positivos.

El problema que motivó esta investigación es conocido pero poco resuelto en la práctica: los estudiantes rurales manifiestan renuencia sistemática hacia el aprendizaje del inglés, no por falta de capacidad cognitiva sino por falta de pertinencia cultural y didáctica en las propuestas de enseñanza. Durante toda la vida, los estudiantes de zonas rurales han sido estigmatizados como las personas menos capaces de razonar, de aprender y de desenvolverse académicamente; sin

embargo, considero que el problema radica en la desconexión entre lo que se les enseña y lo que ellos conocen. ¿Cómo se puede esperar que un niño de Los Limones se entusiasme aprendiendo vocabulario sobre animales del zoológico (león, tigre, elefante) cuando nunca ha visto un zoológico pero alimenta gallinas, ordeña vacas y monta burro todos los días? ¿Cómo se puede esperar que se motive con frutas que no conoce (manzana, pera, uva) cuando su mundo está lleno de mangos, guayabas, pomarrosas y guamas? La enseñanza de un inglés estandarizado y contextualizado a las grandes ciudades hace que los estudiantes pierdan el interés antes siquiera de comenzar. A eso se suma la tradición pedagógica transmisiva, centrada en reglas gramaticales y memorización mecánica, que convierte el aprendizaje del inglés en una experiencia tediosa y desconectada de la comunicación real. De ahí que los estudiantes lleguen a las clases de inglés con timidez, vergüenza al error, miedo a participar y una convicción previa de que "el inglés no es para nosotros". Esa fue la situación de partida que encontré en Los Limones y que esta investigación buscó transformar.

Con base en ese diagnóstico, se planteó como objetivo general fortalecer la adquisición de vocabulario básico en inglés mediante la implementación de estrategias de gamificación con vocabulario contextualizado al entorno rural en estudiantes de grados 4° y 5° de la Institución Educativa Betania, sede Los Limones. Los objetivos específicos fueron tres: primero, caracterizar la población de estudio en términos de sus conocimientos previos, actitudes hacia el idioma y condiciones socioculturales; segundo, implementar estrategias de gamificación (memory game competitivo, flashcards con imágenes contextualizadas, matching activities, quiz interactivo) utilizando vocabulario pertinente al entorno campesino (animales de granja, frutas tropicales, herramientas rurales, juegos tradicionales); y tercero, analizar los efectos de esas estrategias sobre la adquisición de vocabulario y las actitudes de los estudiantes hacia el inglés.

Metodológicamente, la investigación se enmarca en el enfoque de investigación-acción con diseño cualitativo, donde el docente investigador reflexiona sistemáticamente sobre su propia práctica pedagógica para transformarla. La población de estudio estuvo conformada por 40 estudiantes de grados 4° y 5° (edades entre 9 y 13 años, incluyendo estudiantes en extraedad) de la sede rural Los Limones. Los instrumentos de recolección de información incluyeron tales como: observación participante documentada en diario de campo, registros de desempeño en las actividades lúdicas, producciones orales espontáneas de los estudiantes y quiz de evaluación final del vocabulario trabajado. El periodo de implementación correspondió a las prácticas pedagógicas del diplomado, con sesiones de dos horas semanales durante aproximadamente dos meses. La intervención no requirió tecnología avanzada ni conectividad estable; se utilizaron recursos de bajo costo tales como tarjetas físicas elaboradas con materiales locales, imágenes impresas y presentaciones en PowerPoint que funcionaban offline.

Los hallazgos de esta investigación son, a mi juicio, reveladores y esperanzadores. El hallazgo central es que los estudiantes rurales sí pueden aprender inglés con entusiasmo y efectividad cuando se les presentan estrategias pedagógicas que parten de su realidad cultural y que transforman el error en parte natural del juego en lugar de falla sancionable. La combinación de gamificación (que generó motivación intrínseca y redujo el filtro afectivo) con contextualización rural (que generó aprendizaje significativo al conectar el vocabulario nuevo con conocimientos previos) produjo resultados cuantitativos y cualitativos importantes: retención del 80% del vocabulario trabajado (8 de cada 10 palabras por unidad temática) a pesar de la exposición limitada a dos horas semanales sin práctica extraescolar; uso espontáneo del vocabulario aprendido en contextos no estructurados (frases tales como: "vi unas cows en el camino", "mi papá me prestó el donkey", "vamos a jugar con las marbles"); transformación

actitudinal de renuencia y timidez a entusiasmo y participación activa; y desarrollo de retroalimentación colaborativa entre pares donde los estudiantes se corregían mutuamente de manera constructiva. Más allá de los datos específicos, el verdadero aporte de este estudio radica en demostrar que sí es posible enseñar inglés en zonas rurales de alta vulnerabilidad sin grandes presupuestos ni tecnología sofisticada; solo se requiere voluntad pedagógica, conocimiento del contexto cultural y creatividad para adaptar recursos disponibles. El presente informe documenta ese proceso y sus resultados con el propósito de ofrecer evidencia empírica y orientaciones prácticas para docentes, instituciones educativas y autoridades educativas que buscan cerrar la brecha urbano-rural en la enseñanza de lenguas extranjeras. La lectura completa del informe permitirá comprender en detalle cómo se caracterizó la población, qué problema específico se identificó, qué estrategias se implementaron, qué resultados se obtuvieron, cómo se interpretan esos resultados a la luz de las teorías del aprendizaje y qué recomendaciones emergen para futuras investigaciones y políticas públicas en educación rural.

Caracterización

La presente investigación se desarrolla en la Institución Educativa Betania, sede Los Limones, ubicada en el corregimiento Los Limones del municipio de Pueblo Nuevo, departamento de Córdoba, Colombia. Esta institución de carácter público se encuentra en una zona rural de difícil acceso, a 23 kilómetros de la cabecera municipal; con carreteras destapadas y semi-balastradas que se deterioran significativamente durante las temporadas de lluvia, debido a la formación de zanjas y al barro característico de la región. El territorio se caracteriza por ser una comunidad campesina dedicada principalmente a la agricultura de subsistencia y a la cría de animales de granja. La economía local se sustenta en actividades tales como: los cultivos de pan coger, las pequeñas parcelas heredadas, el trabajo como jornaleros en las haciendas ganaderas circundantes y el mototaxismo como actividad complementaria. La presencia de dos mega-haciendas ganaderas limita las posibilidades de cultivo organizado a mediana escala; lo cual, asimismo, concentra la tierra y restringe las oportunidades económicas de las familias campesinas. La población pertenece mayormente al estrato socioeconómico 1, encontrándose muchas familias en condición de extrema pobreza según la clasificación del SISBEN. La sede atiende aproximadamente 150 estudiantes en total y cuenta con recursos tecnológicos limitados, tales como: un kiosco digital con internet intermitente, algunos computadores portátiles de uso administrativo, un laboratorio con pocos equipos funcionales y un televisor de 55 pulgadas para presentaciones. ¿Es suficiente con eso para garantizar una educación de calidad? Ciertamente no; pero es con lo que se trabaja, y de ahí surge precisamente la necesidad de estrategias pedagógicas que no dependan de la tecnología.

La unidad de análisis de este estudio está conformada por los estudiantes de grados 4° y 5° de la Institución Educativa Betania, sede Los Limones, con un total de 40 estudiantes (20 en

cada grado). El grupo presenta un rango de edad entre los 9 y 12 años, con presencia de algunos estudiantes en situación de extraedad; la composición de género es equitativa entre niños y niñas. Estos estudiantes cursan la educación básica primaria en condiciones de alta vulnerabilidad socioeconómica, caracterizadas por la carencia de recursos para la adquisición de los útiles escolares, los uniformes y, en algunos casos, la alimentación matutina adecuada. Las familias de origen se dedican principalmente a labores tales como: las agrícolas, la cría de animales domésticos y los trabajos informales de baja remuneración. Es importante resaltar que algunos estudiantes no viven con sus padres biológicos sino con familiares extensos; lo que genera dinámicas de cuidado diversas que, a mi juicio, también inciden en el proceso de aprendizaje aunque no siempre se visibilizan en los diagnósticos institucionales. El nivel educativo de los padres o cuidadores es bajo, con predominio de la educación primaria incompleta; lo que limita significativamente el acompañamiento académico en el hogar. Los estudiantes no poseen dispositivos tecnológicos propios ni acceso a internet en sus viviendas; dependiendo exclusivamente de los recursos escolares para cualquier actividad que requiera la conectividad o los medios digitales.

El grupo de estudio presenta necesidades de aprendizaje específicas relacionadas con la adquisición de competencias básicas en lengua extranjera (inglés), encontrándose en un nivel A- (pre-básico/principiante) según el Marco Común Europeo de Referencia. Las principales demandas identificadas incluyen el desarrollo de: el vocabulario fundamental en inglés, las habilidades de pronunciación correcta, la comprensión auditiva básica y la capacidad de asociar palabras en inglés con conceptos e imágenes de su entorno cotidiano. Adicionalmente, se evidencia la necesidad de fortalecer la confianza y la motivación para participar activamente en las actividades comunicativas; superando barreras afectivas tales como: la vergüenza o el miedo

al error al hablar en un idioma desconocido. ¿Por qué estas barreras afectivas son tan marcadas en este grupo? Porque el inglés les resulta completamente ajeno a su entorno; no lo escuchan en casa, no lo ven en la calle, no lo encuentran en ningún referente de su vida cotidiana. El contexto presenta, asimismo, múltiples limitaciones para el logro de estos aprendizajes, tales como: la exposición al idioma limitada a solo dos horas semanales de clase, la ausencia de docente especializado en la enseñanza de lenguas extranjeras, la falta de libro de texto estandarizado y, sobre todo, la inexistencia de práctica del idioma fuera del aula escolar. La heterogeneidad del grupo requiere estrategias diferenciadas que atiendan tanto a los estudiantes con mayor facilidad como a aquellos que presentan dificultades más pronunciadas.

El proceso de aprendizaje del grupo se ve influenciado por múltiples factores contextuales de orden social, económico, familiar y comunitario; factores que configuran, en ese orden de ideas, un escenario de alta complejidad pedagógica. Desde el punto de vista social, el aislamiento geográfico y la falta de exposición cultural al idioma inglés constituyen barreras significativas; siendo el aula el único espacio de contacto con la lengua extranjera. Las condiciones económicas de extrema pobreza limitan el acceso a materiales educativos complementarios, a la tecnología personal y a recursos de apoyo tales como: las tutorías o las aplicaciones educativas. En el ámbito familiar, el escaso involucramiento de los cuidadores en el proceso educativo se explica tanto por su bajo nivel de escolaridad como por el total desconocimiento del idioma inglés; lo cual imposibilita cualquier forma de apoyo o supervisión de tareas en casa. El entorno comunitario carece de infraestructura educativa complementaria tales como: las bibliotecas públicas, los centros culturales o las academias de idiomas; y presenta serias limitaciones de conectividad que se agudizan durante la época invernal. Los problemas de acceso vial dificultan la asistencia regular de algunos estudiantes durante las lluvias,

especialmente antes de que inicie el programa de transporte escolar municipal. A estas condiciones materiales se suman las barreras psicológicas y afectivas, manifestadas en la vergüenza al hablar en público y el temor al error; que requieren abordajes pedagógicos sensibles y motivadores. La ausencia total de práctica o refuerzo extraescolar hace que la totalidad del proceso de aprendizaje dependa exclusivamente de lo que ocurre en el aula. ¿Es mucha responsabilidad para dos horas semanales? Sí. Pero esa es, precisamente, la realidad que esta investigación busca atender.

Planteamiento del Problema

Antes de describir el problema, es importante resaltar lo que funciona. Los estudiantes de grados 4° y 5° de la Institución Educativa Betania, sede Los Limones, no llegan al aula sin recursos; manifiestan curiosidad genuina por el idioma inglés y participan activamente cuando las actividades resultan comprensibles y cercanas a su experiencia. Se puede evidenciar, asimismo, que el grupo retiene vocabulario con mayor facilidad cuando se presenta mediante imágenes y asociaciones concretas. Como por ejemplo, durante actividades donde los estudiantes relacionan palabras en inglés con animales o herramientas que conocen del campo, la retención es notablemente superior a la que se logra con “listas escritas en el tablero”. La docente titular ha construido un ambiente de aula donde, a pesar del nivel básico, existe apertura al aprendizaje; esos activos (la motivación intrínseca, la capacidad de retención visual y el clima positivo) son el punto de partida desde el cual se construye esta intervención.

Por otro lado, las estrategias pedagógicas actualmente empleadas presentan limitaciones que, considero, obstaculizan de manera significativa el logro de aprendizajes duraderos. En pocas palabras, el problema central es la descontextualización. El vocabulario que se enseña proviene de materiales diseñados para contextos urbanos que presentan objetos, situaciones y referentes culturales que los estudiantes de Los Limones simplemente no reconocen. ¿Por qué no los reconocen? No precisamente porque sean incapaces de aprender; sino porque la distancia entre lo que ven en el material y lo que viven en su comunidad es demasiado grande para tender el puente cognitivo que describe Ausubel (1963). Así mismo, la ausencia de sistematización y la falta de docente especializado generan inconsistencias metodológicas que agravan la situación.

Ante ese panorama surge el interés por introducir estrategias de gamificación con vocabulario contextualizado al entorno rural. Es interesante notar que esta variable opera en dos

dimensiones complementarias: por un lado, la gamificación como metodología que incorpora “la lógica del juego” en el aula; por otro lado, la contextualización del vocabulario al entorno campesino, enseñando palabras que designan los animales de granja, los cultivos y las herramientas agrícolas que son reconocibles para los estudiantes. A mi juicio, la hipótesis no es difícil de sostener: cuando el vocabulario proviene del mundo que el estudiante ya conoce, el esfuerzo cognitivo se concentra en el nuevo código lingüístico (el inglés) y no en descifrar simultáneamente el referente cultural; de tal manera que se libera energía para aprender. Aunque conviene tener presente que esto no resuelve por sí solo el problema de la exposición insuficiente al idioma fuera del aula.

En ese orden de ideas, la brecha de conocimiento que esta investigación busca abordar no es únicamente metodológica, sino también epistemológica. La mayoría de los estudios sobre enseñanza del inglés en zonas rurales colombianas diagnostican el problema con precisión (Usma et al., 2018, entre ellos); pero pocas propuestas documentan estrategias específicamente diseñadas para contextos sin docentes especializados, con las limitaciones tecnológicas y con la nula práctica extraescolar del idioma. ¿Existe entonces un vacío en la literatura? Sí. Y es precisamente ese vacío el que esta investigación busca empezar a llenar. Lo que nos da la idea orientadora del estudio es simple: si el campo es el mundo del estudiante, el campo debe ser también el punto de partida del inglés. Lo anteriormente dicho no es solo una apuesta pedagógica; es, desde luego, una postura ética frente a la educación rural.

Pregunta de Investigación

¿Cómo fortalecer la adquisición de vocabulario básico en inglés en estudiantes de grados 4° y 5° de la Institución Educativa Betania, sede Los Limones, Pueblo Nuevo, Córdoba, a través de estrategias de gamificación con vocabulario contextualizado al entorno rural durante el primer semestre de 2026?

Objetivos

Objetivo General

Fortalecer la adquisición de vocabulario básico en inglés en estudiantes de grados 4° y 5° de la Institución Educativa Betania, sede Los Limones, Pueblo Nuevo, Córdoba, a través de estrategias de gamificación con vocabulario contextualizado al entorno rural durante el primer semestre de 2026.

Objetivos Específicos

Explorar el acercamiento de los estudiantes de grados 4° y 5° de la Institución Educativa Betania, sede Los Limones, a las estrategias de gamificación con vocabulario contextualizado al entorno rural.

Movilizar la adquisición de vocabulario básico en inglés en los estudiantes de grados 4° y 5° a través de la experimentación con estrategias de gamificación con vocabulario contextualizado al entorno rural.

Reconocer cambios o variaciones en la adquisición de vocabulario básico en inglés en los estudiantes de grados 4° y 5° una vez se implementan las estrategias de gamificación con vocabulario contextualizado al entorno rural.

Marcos de Referencia

Referentes Conceptuales

Gamificación: En mi humilde opinión, algunos conceptos son malinterpretados en el ámbito educativo; y la gamificación es, ciertamente, uno de ellos. Y no es para menos: cuando uno menciona la palabra, lo primero que viene a la mente es la imagen de estudiantes “jugando todo el tiempo” o “sin mayor propósito académico”. Pero eso no es lo que el concepto plantea. Deterding et al. (2011) la definen como la “aplicación de elementos, mecánicas y dinámicas propias de los juegos en contextos no lúdicos, con el propósito de incrementar la motivación, el engagement y la participación activa”. En otras palabras, lo que entra al aula no es el juego completo; es su lógica. El estudiante siente que avanza, que sus esfuerzos tienen recompensa inmediata, que puede competir con sus compañeros sin miedo a perder; y que cada error es solo un paso antes de intentarlo de nuevo. ¿Esto requiere tecnología sofisticada? No. Puede implementarse con materiales físicos, cotidianos y de fácil adquisición hallados en el entorno inmediato; lo cual es precisamente lo que lo hace viable en contextos como el de la sede Los Limones, donde la conectividad es intermitente y los dispositivos personales son escasos. Lo cual se convierte, no precisamente en una limitación, sino en una oportunidad de reinversión pedagógica.

Vocabulario básico en lengua extranjera: Por otro lado, es pertinente notar que cuando se habla de “vocabulario básico” en lengua extranjera, no se hace referencia a un conjunto arbitrario de palabras. El Marco Común Europeo de Referencia (Council of Europe, 2001) establece que los niveles A1 y A2 corresponden a la “capacidad de comunicarse en situaciones cotidianas elementales”; eso significa que el repertorio léxico fundamental debe permitir interacciones reales, no solo ejercicios de repetición. Ahí lo más importante es entender que la adquisición de

vocabulario involucra dos procesos distintos: el reconocimiento receptivo (comprender la palabra al escucharla o leerla) y la producción activa (usarla al hablar o escribir). ¿Cuál debe priorizarse primero en contextos rurales con exposición mínima al idioma? A mi juicio, el reconocimiento receptivo debe consolidarse antes de exigir producción activa; aunque no siempre es sencillo trazar esa línea en la práctica del aula. Eso se puede interpretar como una razón más para diseñar secuencias didácticas graduadas y contextualizadas.

Contexto rural educativo: Es conveniente resaltar que el contexto rural no se define únicamente como “la ausencia de lo urbano”; tiene características propias que lo configuran como un escenario pedagógico específico. El MEN (2018) caracteriza las instituciones rurales colombianas por desafíos concretos tales como: el aislamiento geográfico, la multigradualidad, la escasez de docentes especializados y las condiciones socioeconómicas de vulnerabilidad. Sin embargo, y esto es importante resaltar, ese mismo contexto posee activos culturales únicos; trayendo a la memoria el conocimiento profundo del entorno natural, las tradiciones campesinas y las redes de apoyo comunitario, se puede evidenciar que hay un capital pedagógico real que con frecuencia se ignora. ¿Por qué se ignora? Porque la mayoría de los materiales didácticos disponibles fueron diseñados desde y para lo urbano. En ese orden de ideas, el reto no es “adaptar” el modelo urbano al campo; es construir desde lo que ya existe en la comunidad.

Aprendizaje significativo: Ausubel (1963) planteó hace más de seis décadas algo que claramente sigue siendo vigente: el aprendizaje duradero ocurre cuando “la nueva información se relaciona de manera sustantiva con los conocimientos previos del estudiante”. Eso significa que enseñar la palabra cow junto a una imagen genérica de manual tiene menos impacto que enseñarla a partir de la vaca que el estudiante ve todos los días en su parcela; como por ejemplo durante la ordeña de la mañana o al bajar los potreros con su familia. ¿Es tan difícil de

implementar? No; solo requiere voluntad pedagógica y conocimiento del contexto. Con base en esa idea, la contextualización del vocabulario al entorno campesino no es solo una estrategia metodológica; es una decisión epistemológica que reconoce el conocimiento rural del estudiante como punto de partida legítimo para aprender la lengua extranjera.

Referentes Teóricos

Teoría del aprendizaje significativo de Ausubel: El autor enfatiza que el aprendizaje significativo se produce cuando el estudiante “conecta la nueva información con sus estructuras cognitivas previas” (Ausubel, 1963, 2000); en contraposición directa al aprendizaje memorístico, que carece de esas conexiones. Lo que nos da la idea central de esta investigación es justamente eso: el conocimiento campesino del estudiante no es un obstáculo para aprender inglés; es su punto de partida más legítimo. De tal forma que enseñar vocabulario en inglés que designe animales de granja, herramientas agrícolas o elementos del paisaje rural que los estudiantes ya conocen en español no es un recurso de conveniencia. Esta fuente indica, además, que la contextualización genera actitudes positivas hacia el aprendizaje; lo cual deja entredicho la práctica habitual de usar materiales diseñados para contextos urbanos sin ninguna adaptación. Ahora bien, ¿esto garantiza por sí solo la retención del vocabulario? No del todo. Pero sí crea las condiciones afectivas y cognitivas para que ocurra.

Teoría sociocultural de Vygotsky: Vygotsky (1978) aporta una dimensión que Ausubel no desarrolla con la misma profundidad: el aprendizaje como proceso fundamentalmente social. El autor asegura que “las interacciones con otros y el contexto cultural desempeñan un papel central en el desarrollo cognitivo”; y de esa premisa se desprende el concepto de Zona de Desarrollo Próximo (ZDP). ¿Qué tiene que ver esto con la gamificación? Mucho. Las actividades con estructura de juego pueden funcionar como andamiajes que llevan al estudiante más allá de

lo que lograría de manera independiente; de tal manera que el grupo mismo se convierte en recurso pedagógico. Asimismo, Lave y Wenger (1991) sostienen que “el conocimiento es inseparable del contexto en que se construye”; lo que refuerza, sin duda, la conveniencia de anclar el vocabulario en prácticas culturales concretas del entorno rural.

Hipótesis del input comprensible de Krashen: No cabe la menor duda de que la hipótesis de Krashen (1982, 1985) es una de las más influyentes en la enseñanza de lenguas extranjeras. El autor expresa que “la adquisición de una segunda lengua ocurre cuando el estudiante recibe input lingüístico comprensible pero ligeramente superior a su nivel actual”; lo que denomina $i+1$. En pocas palabras, el reto en Los Limones es garantizar ese input sin docente especializado y con apenas dos horas semanales. Tal parece que la combinación de imágenes, gestos y asociaciones con objetos del entorno conocido, teniendo como ejemplo las tarjetas con vocabulario rural que propone esta investigación, constituye la forma más viable de aproximarse a esa condición. Es interesante notar, además, que Krashen desarrolla el concepto de “filtro afectivo”: cuando el estudiante experimenta vergüenza o miedo al error, la adquisición se bloquea independientemente de la calidad del input. Eso demuestra que la motivación no es un complemento del aprendizaje de lenguas; es una condición para que ocurra.

Estudios sobre gamificación en educación: Deterding et al. (2011) establecieron las bases conceptuales del campo, distinguiendo la gamificación de los “juegos educativos completos” y centrando el análisis en la incorporación selectiva de elementos lúdicos. Con base en ese marco, investigaciones posteriores han explorado sus efectos con mayor especificidad empírica; Hamari et al. (2014), mediante metaanálisis, se puede evidenciar que la gamificación produce efectos positivos en la motivación y el engagement, especialmente cuando incluye retroalimentación inmediata y progresión visible de logros. Por consiguiente, Dehghanzadeh et al. (2019)

documentaron que las estrategias gamificadas mejoran la retención de vocabulario y reducen la “ansiedad lingüística” en contextos de lengua extranjera. ¿Funcionará igual en un aula rural sin tecnología y con recursos mínimos? Esa es, precisamente, una de las preguntas que esta investigación busca responder. No hay certeza anticipada; pero los indicios teóricos son sólidos.

Investigaciones sobre enseñanza de inglés en contextos rurales: Finalmente, es pertinente notar que el problema que aborda este estudio no es nuevo en la literatura educativa colombiana. Cárdenas (2006) y Bonilla y Tejada-Sánchez (2016) documentaron las brechas en el aprendizaje del inglés entre instituciones urbanas y rurales; atribuyéndolas, entre otros factores, a la “falta de pertinencia cultural de los materiales didácticos”. El autor reza, en términos generales, que los modelos pedagógicos importados de contextos urbanos no responden a las realidades campesinas; de tal forma que imponer esos modelos genera más frustración que aprendizaje, algo que, recordando como ejemplo lo observado en el aula de Los Limones, se confirma con regularidad. Investigaciones más recientes como la de Usma et al. (2018) van más allá: no solo señalan el problema sino que proponen enfoques “culturalmente responsivos”. A mi juicio, esa es precisamente la orientación que debe tener cualquier estrategia pedagógica diseñada para comunidades rurales. Aun así, quedan preguntas abiertas sobre cómo implementar esos enfoques en instituciones sin docentes especializados y con recursos mínimos.

Referentes Técnicos

Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: El Ministerio de Educación Nacional (2006) estableció las metas de aprendizaje para los estudiantes colombianos en cada ciclo educativo; para tener en consideración, los grados 4° y 5° corresponden al nivel A1 del MCER. Esto significa que los estudiantes deben poder “comprender y utilizar expresiones cotidianas de uso muy frecuente, comprender instrucciones escritas y orales básicas, y producir

textos muy breves con vocabulario y estructuras simples”. ¿Se están cumpliendo esos estándares en las instituciones rurales de Córdoba? En mi humilde opinión, y con base en lo observado en el aula, la respuesta es no. Este documento técnico proporciona los criterios de referencia para evaluar el nivel de adquisición de vocabulario de los estudiantes participantes en el estudio.

Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) de Inglés: Los DBA, actualizados por el Ministerio de Educación Nacional (2016), desagregan los estándares en aprendizajes concretos y observables por grado; para considerar los grados 4° y 5°, los DBA especifican competencias relacionadas con el reconocimiento de vocabulario básico en contextos ilustrados, la comprensión de instrucciones simples y la participación en intercambios comunicativos muy breves. Esos derechos básicos constituyen, en otras palabras, la ruta de progresión que orienta el diseño de las estrategias de gamificación y la selección del vocabulario contextualizado. No está de más recordar que estos documentos son de acceso público y deben guiar cualquier planeación curricular en el país.

Referentes Legales

Constitución Política de Colombia de 1991: El artículo 67 de la Constitución establece que “la educación es un derecho fundamental y un servicio público con función social, orientado al acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica y a los demás bienes y valores de la cultura”. Indudablemente, este mandato constitucional fundamenta el derecho de los estudiantes rurales a recibir educación en lenguas extranjeras de calidad equivalente a la de contextos urbanos; por ende, cualquier estrategia pedagógica que busque compensar las desventajas estructurales de las instituciones rurales no solo es válida: es constitucionalmente necesaria.

Ley General de Educación - Ley 115 de 1994: Esta ley fundamental establece en su artículo 21, numeral m, que uno de los objetivos específicos de la educación básica primaria es “la adquisición de elementos de conversación y de lectura al menos en una lengua extranjera”; asimismo, el artículo 23 incluye las lenguas extranjeras entre las áreas obligatorias y fundamentales del currículo. Eso quiere decir que la enseñanza del inglés desde la primaria no es opcional ni secundaria. ¿Por qué entonces en tantas instituciones rurales sigue siendo tratada como una “materia de relleno”? Esa contradicción entre lo que la ley ordena y lo que ocurre en la práctica es, desde luego, parte del problema que esta investigación busca atender.

Referentes Éticos

Consentimiento informado y protección de participantes: Previo al inicio de la investigación, se solicitará el consentimiento informado por escrito de los padres, madres o acudientes legales de los estudiantes participantes; explicando de manera clara los los objetivos del estudio, las actividades a realizar y los beneficios esperados. Asimismo, se obtendrá el asentimiento verbal de los estudiantes, garantizando que su participación es libre y no condicionada a beneficios académicos. ¿Por qué el asentimiento verbal y no solo el consentimiento escrito de los padres? Porque los niños también tienen voz; y en un contexto de alta vulnerabilidad como Los Limones, esa voz debe ser escuchada y respetada desde el inicio. La investigación está diseñada para generar beneficios educativos directos, evitando cualquier actividad que pueda afectar negativamente la autoestima o la confianza de los estudiantes.

Confidencialidad y equidad: Se garantizará el anonimato de los participantes mediante el uso de códigos o seudónimos en todos los registros, análisis y reportes; las imágenes, videos o grabaciones de audio recolectadas como evidencias del proceso serán utilizadas exclusivamente para fines de análisis pedagógico interno. Los datos personales serán resguardados conforme a la

Ley 1581 de 2012 de Protección de Datos Personales. Por otro lado, todos los estudiantes tendrán igual acceso a las estrategias de gamificación y materiales pedagógicos desarrollados, sin discriminación por género, nivel socioeconómico ni rendimiento académico previo; con base en eso, los hallazgos del estudio serán compartidos con la institución educativa para que puedan aprovecharse en beneficio de futuras cohortes, valorando el contexto sociocultural rural de los participantes.

Herramientas y Métodos

Enfoque y Tipo de Estudio

Este estudio adopta un enfoque metodológico cualitativo, sustentado en la observación directa, el registro de anotaciones de campo y la recolección de evidencias no numéricas del proceso de aprendizaje; ahora, ¿Por qué cualitativo y no mixto? A mi juicio, cuando se trabaja con niños de grados 4° y 5°, la calificación cuantitativa resulta notoriamente contraproducente y, en algunos casos, excluyente. De acuerdo con mi experiencia en la sede de Los Limones, a lo largo de mi recorrido por sus aulas, he podido evidenciar que asignar números o porcentajes al desempeño de los estudiantes en estas edades tiende a encasillarlos, esto coadyuva a frustrar el proceso y a entorpecer el desarrollo natural y el flujo normal del aprendizaje. Siendo que la adquisición de vocabulario en lengua extranjera tiene que convertirse en un proceso gradual, el cual requiere de múltiples exposiciones, ensayos, errores e intentos; de tal forma que reducirlo a una cifra amplifica en gran manera, la complejidad del proceso. En ese orden de ideas, este estudio se concentra en describir, interpretar y comprender cómo los estudiantes interactúan con las estrategias de gamificación, en cómo se apropian del vocabulario contextualizado y en cómo evolucionan sus actitudes y aptitudes hacia el idioma inglés. Las actividades se diseñan con el objetivo de afianzar el vocabulario en la práctica más que en la teoría, privilegiando la técnica de premio y retroalimentación positiva; puesto que la idea es que siempre haya un refuerzo positivo, aunque el rendimiento del estudiante sea lento.

En cuanto al tipo de estudio, se trata de una investigación-acción en la cual el docente investiga su propia práctica pedagógica con el propósito explícito de mejorarla. Ya he venido realizando prácticas con estos mismos grupos y edades, he tratado de implementar elementos de gamificación y contextualización rural, y quisiera ir perfeccionando cada vez más los procesos

de enseñanza, las estrategias didácticas y los fundamentos pedagógicos en los cuales me baso. ¿Qué implica esto? Que no soy un investigador externo observando un fenómeno ajeno; de hecho, tomo el rol de docente titular reflexionando exhaustiva y sistemáticamente sobre mi diario quehacer, con el objeto de identificar qué funciona y qué no funciona, y, en el proceso, ajustando las estrategias en tiempo real basándome obviamente en las necesidades observadas. Este carácter cíclico de la investigación-acción (planificar, actuar, observar, reflexionar, replanificar) resulta particularmente pertinente para esta suerte de contextos rurales donde la flexibilidad y la adaptación constante son predominantes y mandatorias, y se convierten en condiciones de supervivencia pedagógica.

Unidad de Análisis

La unidad de análisis de este estudio está conformada por los estudiantes de grados 4° y 5° de la Institución Educativa Betania, sede Los Limones, con un total de 40 estudiantes (20 en cada grado).

Técnicas para la Recolección de Datos

La recolección de datos se estructura en correspondencia directa con los tres objetivos específicos del estudio, empleando técnicas diferenciadas para cada fase del proceso investigativo. A continuación se detallan los procedimientos concretos:

Técnicas para el Objetivo 1 (Explorar el acercamiento): Para explorar cómo los estudiantes de grados 4° y 5° se aproximan inicialmente a las estrategias de gamificación con vocabulario contextualizado, se empleará la observación directa participante durante las primeras sesiones de implementación. Como docente e investigador, estaré atento a las reacciones espontáneas, los comentarios, las expresiones faciales y los niveles de participación voluntaria cuando se presenten por primera vez las actividades lúdicas. ¿Qué espero encontrar? Con base en

experiencias previas con niños en estos grados, sé que las reacciones serán predominantemente positivas; a los niños definitivamente les llama la atención los juegos, la competencia y el trabajo en equipo. Aun así, documentaré de manera sistemática esas primeras impresiones mediante anotaciones en un diario de campo, registrando también las preguntas que formulen los estudiantes, las dificultades iniciales que manifiesten y los comentarios espontáneos que surjan. Al finalizar las primeras sesiones, solicitaré feedback directo de los estudiantes mediante preguntas orales simples tales como: ¿les gustaron las actividades?, ¿qué fue lo que más disfrutaron?, ¿qué les pareció difícil? Ese primer acercamiento proporcionará información valiosa sobre la receptividad inicial de la población hacia la variable de estudio.

Técnicas para el Objetivo 2 (Movilizar la adquisición de vocabulario): La fase de movilización constituye el núcleo de la experimentación y se desarrollará mediante la implementación sistemática de actividades gamificadas específicamente diseñadas para el contexto rural. Como ejemplo concreto, para la primera sesión planeo trabajar el vocabulario de animales de la granja (farm animals), categoría que resulta altamente significativa para los estudiantes de Los Limones dado que la mayoría convive diariamente con estos animales. El vocabulario incluirá: cow, bull, horse, sheep, donkey, pig, rooster, hen, duck, turkey. La secuencia didáctica iniciará con la presentación mediante flashcards físicas; los estudiantes verán las imágenes, repetirán las palabras en voz alta siguiendo mi modelo de pronunciación y las escribirán en sus cuadernos para reforzar la memoria motora. Inmediatamente después implementaré un matching game en el tablero: pegaré con cinta doble faz las imágenes de los animales y los nombres escritos en posiciones aleatorias dispersas por todo el tablero, los estudiantes pasarán por turnos y trazarán líneas con marcador conectando cada imagen con su nombre correspondiente. He observado que a los estudiantes les llama mucho más la atención

hacer líneas curvas que líneas rectas, de tal forma que ellos crean “líneas-carreteras” para emparejar los objetos. Esta actividad generalmente la realizan de manera voluntaria, sin necesidad de obligar la participación. Después de cada turno, viene el respectivo feedback apoyado por el resto de los estudiantes; les preguntaré "is it correct or incorrect?" y si está incorrecto, pregunto quién lo quiere corregir, promoviendo así la autocorrección colaborativa.

La tercera actividad será un memory game competitivo: organizaré el grupo en dos equipos que competirán uno contra el otro. En una mesa frente al tablero colocaré 20 cartas cuadradas boca abajo; 10 cartas tendrán las imágenes de los animales y las otras 10 tendrán los nombres escritos. Cada equipo enviará un representante que volteará dos cartas intentando emparejar imagen con nombre; si coincide, conserva ambas cartas y suma puntos para su equipo, si no coincide, vuelve a voltearlas boca abajo y cede el turno al oponente. El estudiante que al final tenga más cartas obtendrá puntos para su grupo. Posteriormente implementaré una competencia a campo abierto donde los estudiantes formarán una hilera frente a mí; a cada estudiante le mostraré la imagen de un animal y si lo pronuncia correctamente obtendrá puntos, si no, no sumará puntos pero recibirá retroalimentación positiva. También planeo el uso de imágenes para recortar y pegar, páginas para colorear, matching activities, crucigramas (crosswords) y sopas de letras (wordsearches) que los estudiantes completarán de manera individual o en parejas. A medida que avance el estudio e incorpore nuevas categorías temáticas tales como: útiles escolares, ocupaciones, lugares del campo y partes de la casa, implementaré un bingo multi-categoría que integrará todo el vocabulario trabajado. También tengo planeado dejar planas e imágenes para colorear como tarea para la casa, puesto que el tiempo de clases de dos horas semanales no alcanzará para todas las actividades.

Es importante resaltar que, dado el contexto de la Institución Educativa Los Limones donde la conectividad a internet es muy escasa e intermitente, todas las actividades digitales se diseñan mediante herramientas offline que no requieren conexión en línea. De ahí que las presentaciones en PowerPoint se conviertan en una herramienta pedagógica versátil y poderosa para la gamificación. Como ejemplo concreto, he diseñado un juego interactivo que consiste en un burrito (a propósito de la temática rural) que tiene un punto de partida y una meta; el burrito avanza a medida que el estudiante da respuestas correctas de diapositiva en diapositiva mediante el uso de botones de acción y animaciones de entrada. La mecánica del juego es la siguiente: el estudiante escuchará una palabra pregrabada (como por ejemplo “cow”) y deberá escoger la imagen correcta entre todas las imágenes presentes en la pantalla; en este caso, las 10 imágenes del vocabulario de farm animals estarán distribuidas en la diapositiva. Si acierta, pasará a la siguiente diapositiva donde escuchará un nuevo sonido, pero esta vez los animales tendrán una ubicación diferente a la anterior, evitando así la memorización por posición; y el burrito avanzará un poco más hacia la meta. Si el estudiante se equivoca, el burrito retrocederá al punto de partida y deberá iniciar de nuevo. Este personaje del “burrito” tendrá variantes según la categoría de vocabulario trabajada: lápiz para útiles escolares, balón para deportes, carrito para medios de transporte, estudiante para ocupaciones, entre otros.

Adicionalmente, he diseñado un segundo juego con botones de acción y transiciones de diapositivas que incorpora el elemento de presión temporal mediante una bomba (representada por un globo de fiesta) que explotará si el estudiante no escoge la palabra correcta que escuche en un tiempo determinado. El juego inicia con 9 segundos en el primer nivel, luego reduce a 7 segundos en el segundo nivel, posteriormente a 5 segundos en el tercer nivel y finalmente a 3

segundos en el nivel más avanzado. Si el estudiante acierta, avanza al siguiente sonido y diapositiva; si no acierta y la bomba explota, debe reiniciar desde el principio del nivel correspondiente. Esta progresión de dificultad mantiene el desafío cognitivo y la motivación a medida que los estudiantes van dominando el vocabulario.

Todo este proceso será documentado mediante diarios de campo donde registraré observaciones detalladas sobre la participación, las dificultades encontradas, los aciertos significativos y las dinámicas grupales emergentes. La experimentación durará lo que demore el periodo de prácticas exigidas por el diplomado de Práctica e Investigación Pedagógica.

Técnicas para el Objetivo 3 (Reconocer cambios o variaciones): Para identificar los cambios en la adquisición de vocabulario básico en inglés una vez implementadas las estrategias de gamificación, emplearé la evaluación mediante actividades lúdicas interactivas que permitan evidenciar la retención léxica sin generar la ansiedad asociada a los exámenes tradicionales. Aprovecharé la presencia del televisor de 55 pulgadas disponible en la sede para proyectar un quiz de trivia diseñado en PowerPoint, estructurado en formato de opción múltiple ABCD. El quiz incluirá aproximadamente 40 preguntas distribuidas en cuatro variantes: en la primera variante aparecerá la imagen del animal u objeto y cuatro nombres como opciones de respuesta; en la segunda variante aparecerá un nombre escrito y cuatro imágenes como opciones de respuesta; en la tercera variante aparecerá una imagen y cuatro audios pregrabados como opciones de respuesta; en la cuarta variante aparecerá un audio y cuatro imágenes como opciones de respuesta. Esta diversificación de formatos permite evaluar tanto el reconocimiento receptivo (comprensión auditiva y lectura) como la asociación entre significado, forma escrita y pronunciación. El quiz se aplicará de manera grupal primero, con los estudiantes respondiendo colaborativamente, y posteriormente de manera individual utilizando los computadores portátiles

disponibles en la institución. Complementaré esta evaluación con un feedback grupal, el cual consistirá en entrevistas informales breves donde preguntaré a los estudiantes qué palabras recuerdan mejor, cuáles actividades les ayudaron más a aprender y si sienten que ahora entienden mejor el inglés que antes.

Categorías para el Análisis de Datos

El análisis de los datos recolectados se realizará mediante categorías emergentes y predefinidas que permitan interpretar de manera integral los efectos de las estrategias de gamificación en el proceso de adquisición de vocabulario. Las categorías de análisis que guiarán la interpretación de la información son las siguientes:

Motivación y participación activa: Esta categoría examina el nivel de engagement de los estudiantes durante las actividades gamificadas, considerando indicadores tales como: la participación voluntaria versus la participación forzada, el entusiasmo manifestado verbalmente o mediante expresiones corporales, el tiempo de atención sostenida durante las actividades y la disposición a repetir o solicitar más actividades similares. Se analizarán las anotaciones del diario de campo que documenten frases como “teacher, ¿podemos jugar otra vez?”, las solicitudes de turnos adicionales y las manifestaciones de frustración cuando se acaba el tiempo de juego. ¿Por qué esta categoría es relevante? Porque la motivación intrínseca es un predictor más confiable del aprendizaje duradero que los resultados en evaluaciones puntuales; asimismo, en contextos de alta vulnerabilidad como Los Limones, generar experiencias escolares positivas tiene un valor que trasciende lo meramente académico.

Retención léxica y transferencia: Esta categoría analiza la cantidad y calidad del vocabulario que los estudiantes efectivamente internalizan y son capaces de recordar, reconocer y producir en contextos variados. No se trata simplemente de contar cuántas palabras

memorizan, sino de evidenciar si pueden transferir ese conocimiento a situaciones nuevas; como por ejemplo, si un estudiante que aprendió “horse” durante el memory game es capaz de señalar correctamente un caballo en una imagen diferente, o simplemente podrá usar la palabra en una oración simple como “I see a horse”. Los datos provenientes del quiz en PowerPoint proporcionarán información sobre el reconocimiento receptivo, mientras que las observaciones de uso espontáneo durante actividades posteriores evidenciarán la producción activa.

Reducción de barreras afectivas: Esta categoría se enfoca en identificar cambios en las actitudes de los estudiantes hacia el idioma inglés, particularmente en la reducción de la vergüenza, el miedo al error y la ansiedad lingüística. Se analizarán indicadores tales como: el incremento en la disposición a pronunciar palabras en voz alta sin que el docente insista, la disminución de risas burlonas cuando un compañero se equivoca, el aumento de autocorrecciones espontáneas sin sentimiento de fracaso y la participación de estudiantes que inicialmente permanecían en silencio. En mi experiencia, la gamificación tiene un efecto liberador: el error deja de ser “reprobar” y se convierte simplemente en “perder un turno”, lo cual es psicológicamente menos amenazante.

Contextualización y significatividad: Esta categoría evalúa en qué medida los estudiantes establecen conexiones entre el vocabulario en inglés y su entorno rural cotidiano, evidenciando aprendizaje significativo en el sentido ausubeliano. Se documentarán comentarios como “teacher, ese es el pig de mi casa”, “mi abuela tiene muchos hens” o asociaciones espontáneas entre las palabras aprendidas y sus experiencias personales. También se analizará si los estudiantes proponen expandir el vocabulario hacia otros elementos de su entorno que les resulten relevantes, lo cual indicaría apropiación activa del proceso de aprendizaje.

Progresión gradual y sostenida: Finalmente, se analizará la evolución temporal del desempeño de los estudiantes, identificando si el aprendizaje es progresivo pero seguro, como se plantea en el diseño del estudio. Esta categoría permitirá distinguir entre picos de rendimiento momentáneos (que podrían atribuirse a memorización superficial) y aprendizajes consolidados que se mantienen en evaluaciones posteriores. La idea es documentar trayectorias de aprendizaje individuales y grupales que evidencien avances consistentes, aunque sean graduales, reconociendo que en educación rural con exposición mínima al idioma, el progreso lento pero sólido es más valioso que resultados espectaculares pero efímeros.

Resultados

En esta sección se presentan de manera clara y detallada los hallazgos obtenidos en la investigación, organizados en tres apartados clave en coherencia con los objetivos específicos dispuestos: el acercamiento inicial de la población a la variable, los resultados derivados de la experimentación con la variable, y las variaciones observadas tras su implementación. Los hallazgos se presentan a continuación:

Acercamiento de la Población a la Variable

Las primeras sesiones de implementación de las estrategias de gamificación con vocabulario contextualizado revelaron una dinámica de acercamiento que, a mi juicio, resulta característica de contextos donde los estudiantes tienen poca exposición previa al idioma inglés. Durante la sesión inicial de presentación del vocabulario de animales de granja mediante flashcards físicas, los estudiantes de grados 4° y 5° se mostraron notoriamente tímidos y renuentes a participar. ¿Era esto inesperado? No del todo. En mi experiencia trabajando en Los Limones, he podido evidenciar que esta timidez inicial responde directamente a la falta de familiaridad con el idioma; los estudiantes no habían tenido experiencias previas significativas con el inglés y, por consiguiente, manifestaban inseguridad al momento de pronunciar palabras desconocidas. Sin embargo, conforme avanzó la primera jornada y se introdujeron las actividades lúdicas tales como: el matching game en el tablero y el memory game competitivo, la actitud del grupo experimentó una transformación gradual pero evidente.

Lo más interesante de este acercamiento inicial fue observar cómo los estudiantes más extrovertidos actuaron como catalizadores de participación para sus compañeros más introvertidos. Nunca forcé la participación de ningún estudiante; de hecho, mi estrategia consistió en crear un ambiente donde el juego mismo resultara suficientemente atractivo para

vencer las barreras afectivas. Y funcionó. Los estudiantes en situación de extraedad, quienes inicialmente se mostraban especialmente renuentes por temor a equivocarse frente a compañeros menores, comenzaron a animarse al observar que el error no implicaba consecuencias negativas sino simplemente "perder un turno" y tener oportunidad de intentarlo nuevamente. Para el cierre de la primera sesión, el cambio en la disposición del grupo era palpable; varios estudiantes expresaron comentarios espontáneos tales como: "¿cuándo jugaremos otra vez?", "la clase estuvo divertida", "me gustó mucho porque uno aprende jugando" y "qué chévere!". Estas manifestaciones verbales, registradas en el diario de campo, evidenciaron que la gamificación había logrado generar una primera impresión positiva que superó las expectativas iniciales. Los estudiantes no solo aceptaron la propuesta pedagógica; la esperaban con esmero para las sesiones subsiguientes.

Experimentación

La fase de experimentación permitió documentar con mayor profundidad cómo los estudiantes se apropiaron del vocabulario contextualizado a través de las diferentes actividades gamificadas implementadas. Si bien todas las estrategias generaron niveles importantes de participación, el memory game competitivo resultó ser, indudablemente, la actividad que mayor engagement produjo. La dinámica de competencia por equipos despertó en los estudiantes un hambre genuina por ganar; varios solicitaban revancha cuando sus equipos perdían, lo cual generaba múltiples exposiciones al vocabulario sin que los estudiantes percibieran la repetición como tediosa. ¿Aprendieron sin darse cuenta? Precisamente. Ese era el objetivo pedagógico central de la gamificación: que la adquisición léxica ocurriera de manera natural, mediada por la motivación intrínseca del juego y no por la presión de la evaluación tradicional.

La contextualización del vocabulario al entorno rural generó conexiones significativas que se manifestaron de manera espontánea durante las actividades. Al implementar la estrategia de preguntar "¿quién tiene pig en su casa?" o "¿quién tiene donkey?", los estudiantes no solo levantaban la mano; elaboraban declaraciones que integraban el vocabulario nuevo con sus experiencias personales. Algunas de las expresiones registradas en el diario de campo incluyen: "yo tengo una hen de mascota", "en mi casa hay four ducks", "a mí me gustan muchos los horses" y "yo iré a las corralejas a ver los bulls". Este último ejemplo resulta particularmente revelador: el estudiante no solo identificó la palabra bull con el animal que conoce, sino que la proyectó hacia una práctica cultural concreta de su comunidad (las corralejas), evidenciando transferencia del aprendizaje a contextos reales de uso. Cabe mencionar que esta apropiación del vocabulario no se limitó a la comprensión pasiva; los estudiantes comenzaron a integrar palabras en inglés dentro de sus conversaciones cotidianas en español, creando enunciados híbridos que demostraban procesamiento activo del léxico.

La secuencia didáctica implementada (flashcards → matching game → memory game → juegos en PowerPoint) demostró ser pedagógicamente acertada. Las actividades iniciales con flashcards, si bien resultaron las más demandantes cognitivamente debido a que constituían el primer contacto con las palabras nuevas, sentaron las bases necesarias para el éxito de las actividades subsiguientes. El matching game y el memory game actuaron como puentes de afianzamiento que prepararon a los estudiantes para un mejor desempeño en la actividad evaluativa final mediante los juegos interactivos en PowerPoint (el burrito que avanza y la bomba con presión temporal). En ese orden de ideas, cada actividad cumplió una función específica dentro de la progresión del aprendizaje: presentación, práctica guiada, práctica autónoma y evaluación lúdica.

La principal dificultad encontrada durante la experimentación fue, como era de esperarse, la pronunciación. Al no haber tenido experiencias previas significativas con el idioma inglés, los estudiantes manifestaban inseguridad al momento de articular los sonidos característicos del inglés que no existen en español. Sin embargo, mi decisión pedagógica fue nunca exigir pronunciación perfecta en las etapas iniciales; el objetivo prioritario era que los estudiantes perdieran el miedo y los prejuicios asociados a hablar en un idioma desconocido, aunque sus intentos no fueran fonéticamente precisos. Esta decisión resultó acertada: al eliminar la presión de la corrección constante, los estudiantes se atrevieron a participar más, y la mejora en la pronunciación se fue dando de manera gradual y natural conforme aumentaba su exposición al vocabulario a través de las múltiples repeticiones que ofrecían los juegos.

Identificación de Variaciones

Los cambios observados entre la fase inicial y la fase final de la implementación fueron, desde mi perspectiva, sustanciales en múltiples dimensiones del proceso de aprendizaje. La variación más evidente se manifestó en la participación: mientras que en las primeras sesiones solo los estudiantes más extrovertidos se animaban a intervenir voluntariamente, para el momento de aplicar el quiz final en PowerPoint todos los estudiantes participaban activamente sin necesidad de insistencia por parte del docente. ¿Todos sin excepción? La gran mayoría; aquellos que inicialmente permanecían en silencio debido a timidez o inseguridad habían encontrado en la estructura lúdica un espacio seguro para arriesgarse a cometer errores sin consecuencias negativas.

La retención léxica documentada mediante el quiz interactivo en PowerPoint arrojó resultados que, a mi juicio, superan lo que se podría esperar en un contexto con tan limitada exposición al idioma. Los estudiantes lograron identificar y asociar correctamente

aproximadamente 8 de cada 10 palabras presentadas en las diferentes variantes del quiz (imagen-nombre, nombre-imagen, imagen-audio, audio-imagen). Esto significa una tasa de retención del 80% del vocabulario trabajado en cada unidad temática, lo cual resulta particularmente significativo considerando que el tiempo de exposición se limitaba a dos horas semanales y que no existía práctica del idioma fuera del aula escolar. Los estudiantes demostraron facilidad para asociar los nombres en inglés con las imágenes de los animales y para identificar las palabras al escucharlas, evidenciando que tanto el reconocimiento receptivo como la comprensión auditiva básica se habían desarrollado de manera efectiva.

Un cambio cualitativo especialmente relevante se observó en las dinámicas de retroalimentación y autocorrección entre pares. Durante las primeras sesiones, era yo quien asumía la responsabilidad exclusiva de corregir pronunciaciiones incorrectas y validar respuestas en las actividades; sin embargo, conforme avanzó la experimentación, los mismos estudiantes comenzaron a corregirse mutuamente de manera constructiva y respetuosa. Este fenómeno evidencia no solo apropiación del vocabulario sino también desarrollo de conciencia metalingüística: los estudiantes habían internalizado los modelos de pronunciación lo suficiente como para identificar desviaciones y ofrecer correcciones a sus compañeros. La retroalimentación dejó de ser unidireccional (docente → estudiante) y se transformó en un proceso colaborativo donde el grupo mismo funcionaba como recurso de aprendizaje.

Es importante resaltar que, si bien el progreso fue generalizado, se identificaron diferencias individuales en el nivel de apropiación del vocabulario. Algunos estudiantes destacaron notoriamente por su participación más activa, menor renuencia inicial, mayor extroversión y, sobre todo, por manifestar interés genuino y afecto hacia el idioma extranjero. Estos estudiantes no solo alcanzaron tasas de retención superiores al promedio grupal sino que

también demostraron capacidad de transferencia al emplear el vocabulario en contextos espontáneos fuera de las actividades estructuradas. Tal parece que la disposición afectiva positiva hacia el inglés facilita la adquisición léxica de manera significativa; aquellos estudiantes que percibían el idioma como algo interesante y alcanzable (y no como una barrera insuperable) lograron familiarizarse más rápidamente con las nuevas palabras de cada unidad temática.

Análisis y Discusión

El hallazgo central de esta investigación es, a mi juicio, de una sencillez reveladora: los estudiantes de zonas rurales pueden llegar a ser amantes del inglés y aprenderlo sin renuencia, con entusiasmo genuino, si se les presentan estrategias pedagógicas que partan de su realidad y no de contextos ajenos a su experiencia. Durante toda la vida, los estudiantes de la zona rural han sido estigmatizados como las personas menos capaces de razonar, de aprender y de desenvolverse en el contexto educativo. Sin embargo, considero que el problema no radica en la capacidad cognitiva de estos estudiantes; radica en la falta de didáctica pertinente. La enseñanza de un inglés estandarizado y contextualizado a las grandes ciudades, a las sociedades modernas de otros países, hace que los estudiantes pierdan el interés antes siquiera de comenzar. ¿Por qué habría de motivarles aprender vocabulario sobre animales que nunca han visto o lugares que no reconocen? No hay razón. De ahí que esta investigación se enfocara en la enseñanza de un inglés contextualizado al entorno inmediato de los estudiantes; de tal forma que, por ejemplo, en la enseñanza de los animales se usaron tales como: el toro, la vaca, el burro, la gallina, el cerdo. Animales que forman parte de la cotidianidad campesina. Los resultados me sorprendieron positivamente: aunque al principio los estudiantes eran renuentes, con el transcurrir de las sesiones y de la ejecución de los juegos, cada vez se mostraban más dados y menos temerosos al aprendizaje de palabras nuevas. Hoy por hoy, los estudiantes saludan con un "Good morning" sin que el docente los salude antes, saben que "teacher" es el docente de inglés y lo llaman así en lugar de "profe", y es muy notorio escuchar entre ellos frases tales como: "ahora que venía para el colegio, vi unas cows en el camino", "ayer mi papá me prestó el donkey de la casa para ir a hacer un mandado" o "me gusta ir a las corralejas a ver los bulls". Eso demuestra que sí se puede aprender inglés en esas aulas rurales, aun cuando los recursos sean limitados y el

acompañamiento familiar sea escaso. Un docente puede llegar a hacer un excelente trabajo con esos niños en tanto que se lo proponga y busque la manera adecuada con los recursos que estén a su alcance; enseñando con amor, con paciencia y con dedicación.

Análisis del acercamiento de la población a la variable: La relación inicial de los estudiantes con las estrategias de gamificación respondió, en ese orden de ideas, a un patrón predecible para contextos rurales: renuencia, timidez, apatía, miedo al error. Este tipo de timidez casi siempre es factor común en instituciones educativas de zona rural; a veces los estudiantes son renuentes incluso para hablar en español, para responder preguntas directas del docente, para entablar conversaciones. Por consiguiente, mis expectativas iniciales no eran especialmente optimistas. Tal vez esperaba lo de siempre: que los niños se tornaran poco receptivos al aprendizaje, que no prestaran atención a las clases ni mostraran interés genuino. Ahora bien, lo que realmente sucedió fue distinto. Lo bueno de las estrategias gamificadas es que los estudiantes nunca se prepararon para "ganar un examen"; fueron evaluados sin darse cuenta, participaban por interés propio, por iniciativa individual y colectiva, por el deseo de competir y de ganar más que de aprender. Sin enterarse de que ese aprendizaje iba inmerso en cada juego que jugaban y en cada competencia en la que participaban. ¿Me sorprendió la reacción inicial de timidez? No. Era de esperarse. Pero sí me sorprendió algo más importante: la prontitud con la que respondieron positivamente una vez comprendieron la dinámica lúdica. Poco a poco se fueron soltando, se fueron dando a las actividades, y lo hicieron con rapidez. Eso explica el por qué la gamificación puede funcionar incluso en contextos donde la tradición pedagógica ha sido principalmente transmisiva y vertical. El juego nivela, el juego libera, el juego invita sin obligar.

Impacto de la variable en la experimentación: Los resultados de la experimentación con las estrategias de gamificación y vocabulario contextualizado confirman, sin lugar a dudas, la pertinencia de las teorías que sustentaron este estudio. En primer lugar, la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel (1963, 2000) sostiene que el aprendizaje duradero ocurre cuando la nueva información se conecta con los conocimientos previos del estudiante. ¿Sucedió esto cuando usé vocabulario del campo en lugar de vocabulario urbano genérico? Sí señor, definitivamente. Los estudiantes no conocen una manzana, una pera o unas uvas; pero sí conocen un mango, una guayaba, una pomarrosa. De hecho, me pasó una experiencia muy reveladora: un estudiante una vez me preguntó "teacher, ¿cómo se dice guama en inglés?". Me pareció interesante porque la guama es una fruta muy típica de la región. Debo confesar que su pregunta no solo me sorprendió, sino que me "cogió fuera de base"; porque en realidad nunca la había investigado. Siempre se me había dicho que las frutas tropicales no cambian su nombre al inglés; sin embargo, rápidamente investigué y descubrí que la guama se dice ice-cream bean. ¡Jamás lo hubiera sospechado! Eso me confirmó algo: se hace necesario contextualizar la enseñanza al entorno inmediato de los estudiantes. La evidencia concreta de que conectaron las palabras en inglés con su vida cotidiana es incontrovertible: ya no hablaban de cerdo sino de "pig", ya no de gallina sino de "hen", ni de perro sino de "dog". Ahora dicen "vamos a jugar con las marbles" o "juguemos con los spinning tops". Aprendieron a usar palabras del vocabulario aprendido dentro de su léxico natural del español y ese, a mi parecer, es un gran avance.

Por otro lado, la teoría sociocultural de Vygotsky (1978) plantea que el aprendizaje ocurre a través de la interacción social y que los compañeros más capaces pueden funcionar como andamiaje para quienes presentan mayores dificultades. ¿Se evidenció esto durante los juegos? Claramente. Cuando eran juegos en equipo, los estudiantes trataban de ayudarse entre

ellos. Incluso en el momento de las pruebas individuales, los demás estudiantes hacían el esfuerzo por "soplarles" las respuestas a sus compañeros; también permití la retroalimentación entre pares. Lo cual, en mi humilde opinión, no me parece castigable sino al contrario, ideal. Somos seres de interacción social y el lenguaje se construye a través de los errores y las correcciones. Así como cuando estamos aprendiendo a hablar español y nuestra mamá nos dice que "no se dice punió sino puso", de igual manera sucede al enseñar inglés. Por eso la evaluación debe ser más cualitativa que cuantitativa. El trabajo en equipo del memory game funcionó efectivamente como andamiaje; sobre todo porque cada representante iba a defender el honor de su equipo. Así que los miembros de cada equipo se reunían previamente a elaborar sus estrategias; y entre esas estrategias estaba repasar cada palabra del vocabulario en cuestión.

Asimismo, la hipótesis del input comprensible de Krashen (1982, 1985) sostiene que la adquisición de una segunda lengua ocurre cuando el estudiante recibe input lingüístico comprensible pero ligeramente superior a su nivel actual. ¿Las flashcards más imágenes más asociaciones con su entorno funcionaron como ese input comprensible? Definitivamente sí. Las flashcards son un recurso didáctico muy útil. No es lo mismo decirle a los estudiantes "gallina en inglés se dice hen" que mostrarles una tarjeta con la imagen de una gallina y decirles "this is a hen". Adicionalmente, Krashen desarrolla el concepto de "filtro afectivo": cuando el estudiante experimenta vergüenza o miedo al error, la adquisición se bloquea independientemente de la calidad del input. ¿El filtro afectivo realmente se redujo con la gamificación? Definitivamente sí, y la soltura se notaba a medida que más actividades iban saliendo a flote.

Finalmente, los estudios sobre gamificación de Deterding et al. (2011), Hamari et al. (2014) y Dehghanzadeh et al. (2019) documentan que la gamificación aumenta la motivación, el engagement y la retención de vocabulario en contextos de lengua extranjera. ¿Eso se cumplió en

mi caso? Desde luego que sí. Hubo mayor atención y motivación; se promovió la responsabilidad, el respeto al turno, el respeto al compañero y al contrincante, la cooperación y algunos otros valores. Y, desde luego, se promovió el aprendizaje significativo. Ahora bien, cabe destacar algo que resulta especialmente relevante para contextos rurales: la gamificación funcionó incluso sin tecnología avanzada. Solo con PowerPoint offline y tarjetas físicas. La gamificación siempre va a funcionar aun cuando se cuente con recursos muy limitados; si no hay acrílico se trabaja con cartón, si no hay PowerPoint se trabaja con carteleras, si no hay televisor se trabaja con flashcards, si no hay aplicaciones de juegos se fabrican alternativas con materiales encontrados en el medio.

Cambios observados en el aspecto ontológico: Los cambios observados en la adquisición de vocabulario básico en inglés después de la intervención con estrategias de gamificación fueron, considero, sustanciales. El nivel de retención alcanzado (80% del vocabulario trabajado en cada unidad temática, es decir, 8 de cada 10 palabras) me parece un resultado excelente para ser que el único lugar donde los estudiantes ven inglés es en el colegio, y escasamente dos horas cada ocho días. Es un gran avance. Los estudiantes no tienen forma de contacto con el idioma inglés por fuera del colegio, no tienen un entorno bilingüe ni ven materiales online en inglés. En ese orden de ideas, la retención del 80% evidencia que la combinación de gamificación y contextualización funcionó de manera efectiva. ¿Qué explica ese nivel de retención? ¿La contextualización? ¿La repetición en los juegos? ¿La motivación? A mi juicio, todo funciona como un engranaje para que la gran máquina funcione. Sin alguno de esos elementos, definitivamente el aprendizaje se paraliza. La contextualización hizo que el vocabulario tuviera sentido para los estudiantes; la repetición lúdica en los juegos permitió múltiples exposiciones al léxico sin que se percibiera como tediosa; la motivación intrínseca derivada de la competencia y

el deseo de ganar mantuvo el interés sostenido. De tal forma que los tres elementos operaron sinérgicamente.

Las evidencias concretas de estos cambios provienen de múltiples fuentes. Por un lado, las observaciones registradas en el diario de campo documentan el uso espontáneo del vocabulario en contextos no estructurados; frases tales como: "vi unas cows en el camino", "mi papá me prestó el donkey", "me gusta ir a las corralejas a ver los bulls". Por otro lado, los resultados del quiz interactivo en PowerPoint aplicado al final de la experimentación demostraron que los estudiantes lograban identificar y asociar correctamente las palabras en sus diferentes modalidades: imagen-nombre, nombre-imagen, imagen-audio, audio-imagen. Eso significa que tanto el reconocimiento receptivo como la comprensión auditiva básica se habían desarrollado de manera efectiva. Asimismo, el cambio cualitativo más relevante se observó en las dinámicas de retroalimentación entre pares: los estudiantes comenzaron a corregirse mutuamente de manera constructiva y respetuosa, lo cual evidencia no solo apropiación del vocabulario sino también desarrollo de conciencia metalingüística.

Comparación con estudios previos: Los hallazgos de esta investigación dialogan de manera directa con los estudios previos citados en el marco teórico, confirmando algunas de sus conclusiones y matizando otras. Cárdenas (2006) y Bonilla y Tejada-Sánchez (2016) documentaron que los materiales diseñados para contextos urbanos no funcionan adecuadamente en zonas rurales debido a la falta de pertinencia cultural. ¿Mi experiencia confirma eso? Depende de qué materiales estemos hablando. La mayoría de materiales sí puede funcionar en ambos entornos; que haya limitaciones de tipo tecnológico no los hace completamente inservibles. Sin embargo, estoy de acuerdo en que el vocabulario urbano genérico no genera el mismo nivel de engagement que el vocabulario contextualizado al campo. De ahí que mi estrategia de usar

vocabulario rural sí puede ayudar a cerrar esa brecha. Ahora bien, conviene tener presente que el vocabulario contextualizado al campo es solo el principio, es como la etapa del enamoramiento. En Colombia tenemos unas pruebas SABER estandarizadas que contienen contextos internacionales, y hay que preparar a los estudiantes para ello. Pero hay que empezar por el principio: que ellos aprendan a gatear antes de caminar y correr. Así que después vendrán (en grados superiores) materiales con contextos más amplios y generalizados; pero por lo pronto, y para enamorarlos del idioma, lo ideal es aprender inglés desde el entorno cotidiano.

Por otro lado, Usma et al. (2018) proponen enfoques "culturalmente responsivos" para zonas rurales, argumentando que las estrategias pedagógicas deben partir de las prácticas culturales y los conocimientos locales de las comunidades. ¿Mi estrategia de usar animales de granja, herramientas del campo y frutas tropicales encaja en esa visión? Claro, obviamente. Lo que plantea Usma es precisamente lo que esta investigación implementó: reconocer el conocimiento rural del estudiante como punto de partida legítimo para aprender la lengua extranjera. No se trata simplemente de "adaptar" el modelo urbano al campo; se trata de construir desde lo que ya existe en la comunidad.

Asimismo, los estudios sobre gamificación de Hamari et al. (2014) y Dehghanzadeh et al. (2019) concluyen que la gamificación mejora la retención de vocabulario y reduce la ansiedad lingüística. ¿Mis resultados coinciden con eso? Sí, así es. Los niños aprenden jugando, no se dan cuenta en qué momento aprendieron. Es como cuando estás aprendiendo a contar y juegas al parqués: de repente descubres que sabes sumar hasta 12 (con dos dados) sin darte cuenta. Así funciona con el inglés. El juego disuelve la ansiedad porque el error deja de ser "reprobar" y se convierte simplemente en "perder un turno", lo cual es psicológicamente menos amenazante. ¿Algo en mis resultados difiere de lo que esos estudios reportaron? En términos generales, estoy

de acuerdo con los estudios en la mayoría de las cosas. Si acaso, lo que mi investigación aporta es evidencia de que la gamificación funciona efectivamente incluso sin tecnología avanzada, lo cual no siempre se documenta en los estudios internacionales que suelen asumir acceso a plataformas digitales y conectividad estable.

Limitaciones del estudio: Es importante resaltar que, a pesar de los resultados positivos obtenidos, esta investigación estuvo condicionada por múltiples limitaciones que pudieron haber influido en los hallazgos y que deben reconocerse explícitamente. La limitación más evidente fue, definitivamente, la falta de tiempo de exposición al idioma. Dos horas cada ocho días es un tiempo sumamente limitado; a lo que se le suma la falta de acompañamiento por parte de los cuidadores en el hogar. Se intentó hacer lo que más se pudo con lo poco que había. El hecho de que haya resultados positivos bajo esas condiciones es, considero, un gran logro; pero no cabe duda de que los resultados habrían sido diferentes con más tiempo de exposición al idioma. Si hubieran sido tres sesiones a la semana (lunes, miércoles y viernes), se hubieran hecho maravillas y se habría alcanzado una mayor amplitud del vocabulario. La intensidad horaria insuficiente significa que todo el proceso de aprendizaje depende exclusivamente de lo que ocurre en el aula; no hay refuerzo extraescolar, no hay práctica espontánea del idioma, no hay contacto con materiales auténticos fuera de las sesiones de clase.

Asimismo, otras limitaciones importantes incluyen tales como: el tamaño de la muestra (40 estudiantes de solo dos grados), el periodo limitado de implementación (correspondiente al tiempo de prácticas del diplomado), la conectividad intermitente que restringió el uso de recursos digitales online, la ausencia de docente especializado en enseñanza de lenguas extranjeras (soy docente de formación pero no especialista en inglés), y la heterogeneidad del grupo en términos de niveles de competencia y disposiciones afectivas hacia el idioma. De tal manera que estos

factores pudieron haber influido tanto en la implementación de las estrategias como en la medición de los resultados. Si pudiera repetir el estudio con mejores condiciones, lo primero que cambiaría sería, sin lugar a dudas, aumentar las horas semanales de exposición al idioma. Lo segundo sería extender el periodo de implementación más allá del tiempo requerido por el diplomado, de forma que se pudiera documentar el aprendizaje a mediano y largo plazo, no solo los efectos inmediatos. Lo tercero sería ampliar la muestra a otros grados escolares para verificar si las estrategias de gamificación con vocabulario contextualizado funcionan igualmente bien con estudiantes de secundaria.

Implicaciones prácticas de los hallazgos: Los hallazgos de esta investigación tienen, a mi juicio, implicaciones prácticas importantes para múltiples niveles del sistema educativo. A nivel de aula, el mensaje central para otros docentes rurales que quieren implementar algo similar es sencillo: sí se puede. Esta estrategia puede funcionar en otras sedes rurales de Córdoba o de Colombia, especialmente si se acompaña con canciones alusivas a los temas vistos y con materiales visuales que refuercen las asociaciones. No se requiere tecnología sofisticada ni presupuestos elevados; se requiere voluntad pedagógica, conocimiento del contexto y creatividad para adaptar los recursos disponibles. Lo cual deja entredicho la narrativa fatalista que afirma que "no se puede enseñar inglés en zonas rurales por falta de recursos". Sí se puede. Pero se requiere partir del estudiante, no del manual.

A nivel institucional y municipal, para escalar estas estrategias a más instituciones educativas se necesitaría, desde mi perspectiva, trabajar en un Plan de Bilingüismo Municipal en el cual se implementen estas y otras estrategias de gamificación en todas las instituciones educativas por igual. Un solo plan de área para todas las sedes; eso llevaría a "hablar el mismo idioma" entre docentes y a hacer las cosas de una mejor manera. Ese plan debería incluir tales

como: la capacitación docente en estrategias de gamificación de bajo costo, el diseño colaborativo de materiales contextualizados a cada subregión (costa, sabana, zona de ciénaga), el establecimiento de redes de apoyo entre docentes rurales, y el incremento gradual de la intensidad horaria de inglés en primaria. Con base en eso, se podría avanzar hacia un sistema educativo que no reproduzca las brechas urbano-rurales sino que las cierre activamente.

A nivel de política educativa nacional, considero que los hallazgos de este estudio tienen implicaciones para cómo se diseñan los materiales de inglés para zonas rurales. Sí, sí las tiene. Es tiempo de dejar atrás la enseñanza de ese inglés catedrático y aburrido lleno de reglas gramaticales que, a la final, no son interesantes para niños de primaria. Es mejor algo acorde con la edad, el contexto y los intereses de los estudiantes. El Ministerio de Educación Nacional podría promover el diseño de materiales didácticos diferenciados por contextos (urbano, rural, afrodescendiente, indígena) en lugar de seguir produciendo materiales únicos que asumen un estudiante urbano de clase media como norma. Lo anterior llevaría a una educación más equitativa y más efectiva. Ahora bien, esto no significa abandonar los estándares nacionales; significa diversificar las rutas para alcanzarlos.

Conclusión del análisis y propuesta de investigación futura. En síntesis, el análisis de los resultados confirma que las estrategias de gamificación con vocabulario contextualizado al entorno rural constituyen una alternativa pedagógica viable y efectiva para fortalecer la adquisición de vocabulario básico en inglés en contextos rurales de alta vulnerabilidad. Los hallazgos principales se pueden resumir así: primero, la contextualización del vocabulario al entorno campesino genera aprendizaje significativo porque conecta la nueva información con los conocimientos previos del estudiante; segundo, la gamificación reduce el filtro afectivo y aumenta la motivación intrínseca al transformar el error en parte natural del juego; tercero, las

estrategias funcionan efectivamente incluso sin tecnología avanzada ni conectividad estable; y cuarto, los estudiantes rurales son perfectamente capaces de aprender inglés con entusiasmo cuando se les presentan metodologías pertinentes a su realidad. ¿Esto resuelve todos los problemas de la enseñanza del inglés en zonas rurales? No. Pero es un punto de partida sólido.

De este ejercicio investigativo emergen, asimismo, múltiples preguntas que merecerían explorarse en futuras investigaciones. ¿Funcionarían estas estrategias con otras habilidades del inglés más allá del vocabulario, tales como: la escritura, la gramática o la producción oral extendida? ¿Funcionarían igualmente bien en otros grados escolares, específicamente en secundaria (grados 6° a 11°) donde los estudiantes presentan características cognitivas y afectivas diferentes? ¿Qué pasaría si se aumentara la intensidad horaria a tres o cuatro sesiones semanales en lugar de dos? ¿Otros docentes rurales sin formación especializada en inglés podrían replicar estas estrategias con entrenamiento adecuado? ¿Cómo se comportarían estas estrategias a largo plazo, más allá del periodo de implementación inicial? ¿Sería posible escalar el modelo a nivel municipal o departamental manteniendo la calidad y la pertinencia contextual? Para considerar estas preguntas sería necesario diseñar investigaciones con mayor alcance temporal, muestras más amplias y diversas, y seguimiento longitudinal de los aprendizajes. Sin embargo, los resultados de este estudio ofrecen evidencia inicial suficiente como para afirmar que vale la pena explorar esas direcciones. El camino está trazado; ahora falta recorrerlo con mayor profundidad.

Conclusiones y Recomendaciones

El objetivo general de esta investigación era fortalecer la adquisición de vocabulario básico en inglés mediante estrategias de gamificación con vocabulario contextualizado al entorno rural en estudiantes de grados 4° y 5° de la Institución Educativa Betania, sede Los Limones. ¿Lo logré? Sí. Y no solo en términos de retención léxica sino, lo que considero aún más relevante, en términos de transformación actitudinal hacia el idioma. Los estudiantes no solo aprendieron el vocabulario propuesto sino que también se enamoraron del inglés; repiten palabras y frases aun por fuera del aula misma, siempre tratan de introducir términos en inglés dentro de su habla común y, según lo veo, ese es un buen inicio. Ahora bien, en cuanto a los tres objetivos específicos planteados (caracterizar la población, implementar estrategias de gamificación, analizar sus efectos), puedo afirmar que se cumplieron en su totalidad. Caracterizar la población fue lo primero que hice; me apersoné no solo de la población estudiantil sino de la comunidad en general, identifiqué a los estudiantes más renuentes y rezagados así como también a los más diligentes y espontáneos, y determiné las falencias en los grupos de 4° y 5°. Con base en esa caracterización, implementé estrategias de gamificación (memory game competitivo, flashcards con imágenes contextualizadas, matching activities, quiz interactivo en PowerPoint) que actuaron como gancho para llamar la atención de los estudiantes a tal punto que fueron evaluados por cuenta propia, sin rezongar y con entusiasmo. De tal manera que, posteriormente, pude analizar los efectos positivos que la aplicación de gamificación en la enseñanza del inglés tiene sobre el aprendizaje de los estudiantes y cómo los juegos funcionan como vehículo de evaluación invisible.

En ese orden de ideas, la respuesta a la pregunta de investigación "¿Cómo las estrategias de gamificación con vocabulario contextualizado fortalecen la adquisición de vocabulario básico

en inglés en estudiantes de grados 4° y 5°?" es, a mi juicio, la siguiente: las estrategias de gamificación se convierten en pieza clave, casi que mandatoria, para fortalecer la adquisición de vocabulario básico en inglés; y más aún si dicho vocabulario es contextualizado, ya que los estudiantes se sienten plenamente identificados con este más que con cualquier otro externo o ajeno a su realidad. Definitivamente, los estudiantes se sienten atraídos a explorar su mundo inmediato más que el mediato; y por eso se interesan en aprender palabras de su cotidianidad. Si un estudiante me pregunta "teacher, ¿cómo se dice avestruz en inglés?", luego se verá obligado a preguntar "teacher, ¿y qué es un avestruz?". En cambio, cuando preguntan "teacher, ¿cómo se dice pisingo en inglés?", no necesitan explicación adicional porque el pisingo forma parte de su universo conocido. Sin embargo, el hallazgo más importante que encontré no se reduce únicamente a la efectividad de la gamificación o de la contextualización por separado; va más allá. El hallazgo central es la necesidad imperiosa de que la enseñanza del inglés sea contextualizada en estos años primarios de vida y de educación. Simultáneamente a esta investigación, he venido desarrollando un material didáctico que consiste en conversaciones de los niños en diversos escenarios de su vida cotidiana: en el colegio, la casa, la comunidad, su entorno; todo enfocado a la ruralidad. Es una visión que rompe los paradigmas y las estructuras tradicionales de enseñar un inglés "traído desde afuera"; la propuesta, en este material, es llevar un inglés que nazca desde adentro. Nunca he visto, en ningún libro de inglés comercial, escenas donde la niña hace el sancocho, pela la yuca o el ñame; va a la tienda a comprar plátano y condimentos; le ayuda a su abuelita a sembrar una planta o alimentar las gallinas. Tampoco he visto al niño que se va de pesca a un potrero con anzuelo hecho a mano a pescar mojarra amarilla o lisa; o que le pide prestada la motocicleta de su papá, que es mototaxista, para ir a hacer una tarea con los compañeros; o que monta el burro para ir a arrear agua o a ordeñar las vacas.

Situaciones como estas viven los niños rurales en su día a día; y el objetivo de este material, que nace de esta investigación, es acercar la enseñanza del inglés a esa sabiduría del día a día. Eso constituye, considero, el verdadero aporte de este estudio.

Conclusión 2: Movilización del aspecto ontológico

La investigación permitió movilizar de manera significativa el aspecto ontológico del estudio, es decir, la adquisición de vocabulario básico en inglés por parte de los estudiantes de grados 4° y 5°. Al inicio de la intervención, los estudiantes se encontraban en un estado de renuencia generalizada hacia el idioma; manifestaban timidez para participar, vergüenza al pronunciar palabras nuevas, miedo al error y, sobre todo, una actitud de desconexión afectiva con el inglés como lengua extranjera completamente ajena a su realidad cotidiana. El nivel inicial era pre-básico (A- según el Marco Común Europeo de Referencia), con un reconocimiento léxico prácticamente nulo en la mayoría de los casos. Al final de la experimentación, los estudiantes quedaron en un estado cualitativamente distinto: muy interesados en el idioma, con un nivel de retención del 80% del vocabulario trabajado (8 de cada 10 palabras por unidad temática) y, lo más revelador, con uso espontáneo del vocabulario aprendido en contextos no estructurados. Frases tales como: "vi unas cows en el camino", "mi papá me prestó el donkey", "me gusta ir a las corralejas a ver los bulls", "vamos a jugar con las marbles" o "juguemos con los spinning tops" se convirtieron en expresiones cotidianas que evidenciaban la incorporación del vocabulario inglés en el léxico natural del español. Algunos estudiantes aún presentan falencias menores en pronunciación o en la amplitud del vocabulario adquirido; pero todos, sin excepción, demostraron un gran interés por continuar aprendiendo. Eso es, a mi parecer, lo mejor que se logró.

¿Qué fue lo más significativo que cambió en ellos respecto al vocabulario? Sin lugar a dudas, la actitud. El cambio de una disposición afectiva negativa (vergüenza, miedo, desinterés) a una disposición afectiva positiva (entusiasmo, curiosidad, iniciativa) resultó ser el factor determinante del aprendizaje. Cuando un estudiante saluda espontáneamente con "Good morning" sin que el docente lo haya saludado antes, cuando llama "teacher" al docente de inglés en lugar de "profe", cuando pregunta activamente "¿cómo se dice guama en inglés?", lo que está manifestando no es únicamente la apropiación de palabras aisladas; está manifestando la construcción de una relación nueva con el idioma. Esa transformación actitudinal es, considero, la verdadera movilización del aspecto ontológico. No se trata solo de que ahora conozcan más palabras; se trata de que ahora quieren conocer más palabras. Y esa diferencia es sustancial. Los estudiantes pasaron de ser receptores pasivos y renuentes del conocimiento lingüístico a ser agentes activos que buscan, preguntan, exploran y se corrigen mutuamente. Desarrollaron conciencia metalingüística (identificaban desviaciones en la pronunciación y corregían a sus compañeros de manera constructiva) y construyeron un espacio de aprendizaje colaborativo donde el error dejó de percibirse como falla sancionable y se convirtió en parte natural del proceso de adquisición. En ese sentido, el aspecto ontológico no solo se movilizó; se transformó cualitativamente.

Conclusión 3: Impacto de la variable

La variable implementada en esta investigación (estrategias de gamificación con vocabulario contextualizado al entorno rural) demostró tener un impacto altamente positivo en la población de estudio, confirmando en líneas generales las hipótesis de partida. La gamificación funcionó mejor de lo que esperaba; especialmente el memory game competitivo, que resultó ser la actividad con mayor nivel de engagement. Los estudiantes solicitaban revanchas cuando

perdían, lo que generaba múltiples exposiciones al mismo vocabulario sin que percibieran la repetición como tediosa. Elementos tales como: el respeto al turno, la competencia sana, la colaboración entre equipos y la retroalimentación entre pares funcionaron de manera sobresaliente. ¿Hubo algo de la gamificación que no funcionó tan bien como esperaba? Considero que no; todos los componentes lúdicos cumplieron su función pedagógica de manera efectiva. Lo cual deja entredicho la narrativa fatalista que afirma que "en zonas rurales sin tecnología avanzada no se puede hacer gamificación"; se puede, y funciona.

Por otro lado, la contextualización del vocabulario al entorno rural funcionó de manera excepcional. Lo más poderoso de usar animales de granja (cow, pig, hen, donkey, horse, bull), frutas tropicales (mango, guava) y herramientas rurales fue que eliminó la brecha cognitiva entre el referente y la palabra. Cuando un estudiante ve la imagen de una gallina y escucha "hen", no tiene que imaginar qué es una gallina; ya lo sabe porque alimenta gallinas en su casa todos los días. Eso libera energía cognitiva para concentrarse en el nuevo código lingüístico (el inglés) en lugar de tener que descifrar simultáneamente el referente cultural. La limitación de este enfoque de contextualización radica en que no puede mantenerse de manera exclusiva en grados superiores; eventualmente, los estudiantes necesitarán vocabulario más amplio para enfrentar las pruebas SABER estandarizadas y para acceder a contextos comunicativos más diversos. Ahora bien, eso no invalida la estrategia; simplemente la ubica como punto de partida necesario, como la "etapa del enamoramiento" con el idioma. Después vendrán contextos más amplios; pero hay que empezar por el principio: que ellos aprendan a gatear antes de caminar y correr.

La combinación de gamificación más contextualización fue, sin lugar a dudas, más poderosa que cada elemento por separado. ¿Por qué funcionó esa combinación? Porque operaron sinérgicamente: la contextualización generó relevancia cognitiva (el vocabulario tenía sentido

para los estudiantes), mientras que la gamificación generó relevancia afectiva (las actividades eran divertidas y motivadoras). Juntas, construyeron un entorno de aprendizaje donde el estudiante quería aprender (motivación) sobre cosas que le importaban (pertinencia). Eso explica, a mi parecer, el nivel de retención alcanzado y la transferencia espontánea del vocabulario a contextos no estructurados. Todo funcionó como un engranaje: sin alguno de los elementos, definitivamente el aprendizaje se habría paralizado.

Conclusión 4: Contribución a la literatura existente y futuras investigaciones

Esta investigación aporta evidencia empírica específica sobre cómo cerrar la brecha urbano-rural documentada por Cárdenas (2006), Bonilla y Tejada-Sánchez (2016) y otros autores en el contexto colombiano. La estrategia de vocabulario contextualizado al entorno campesino demuestra que sí es posible diseñar intervenciones pedagógicas pertinentes que no reproduzcan la lógica urbano-céntrica de los materiales comerciales. Asimismo, el estudio confirma las teorías del aprendizaje significativo de Ausubel (1963, 2000), el aprendizaje sociocultural de Vygotsky (1978) y la hipótesis del input comprensible de Krashen (1982, 1985); pero no se queda únicamente en confirmarlas. Les agrega algo nuevo: evidencia de que esas teorías funcionan efectivamente en contextos rurales de extrema vulnerabilidad, con limitaciones tecnológicas severas, con docentes no especializados en la enseñanza de lenguas extranjeras y con exposición al idioma limitada a dos horas semanales sin práctica extraescolar. Eso no es menor. La mayoría de los estudios sobre aprendizaje de lenguas extranjeras asumen condiciones de infraestructura, recursos y tiempo que simplemente no existen en Los Limones; por consiguiente, documentar que las teorías siguen siendo válidas bajo esas condiciones adversas constituye un aporte importante.

El aporte metodológico de este estudio radica en tres aspectos novedosos que no se han documentado suficientemente en la literatura previa. Primero, la demostración de que la gamificación funciona efectivamente SIN tecnología avanzada; solo con PowerPoint offline y tarjetas físicas elaboradas con recursos locales. Segundo, la contextualización específica a comunidades campesinas, no como "adaptación" de materiales urbanos sino como diseño pedagógico desde la ruralidad misma. Tercero, la investigación-acción realizada por un docente no especializado en inglés que reflexiona sistemáticamente sobre su propia práctica. Esos tres elementos combinados (bajo costo, pertinencia cultural, docente reflexivo) configuran un modelo replicable en otros contextos rurales similares. Lo cual deja entredicho la idea de que "solo con grandes presupuestos y docentes especializados se puede enseñar inglés en zonas rurales"; no es cierto. Con voluntad pedagógica, conocimiento del contexto y creatividad para adaptar recursos disponibles, sí se puede.

Basándome en lo que descubrí en esta investigación, se abren múltiples líneas de investigación futuras que otros investigadores podrían explorar. ¿Funcionaría esta estrategia con otras habilidades del inglés más allá del vocabulario, tales como: la escritura, la gramática o la producción oral extendida? ¿Funcionaría igualmente bien en otros grados escolares, específicamente en secundaria (grados 6° a 11°) donde los estudiantes presentan características cognitivas y afectivas diferentes? ¿Qué pasaría si se aumentara la intensidad horaria a tres o cuatro sesiones semanales en lugar de dos? ¿Otros docentes rurales sin formación especializada en inglés podrían replicar estas estrategias con entrenamiento adecuado, o se requiere algo más que capacitación técnica? ¿Cómo se comportarían estas estrategias a largo plazo, más allá del periodo de implementación inicial? ¿Sería posible escalar el modelo a nivel municipal o departamental manteniendo la calidad y la pertinencia contextual, o la contextualización pierde

efectividad cuando se estandariza? ¿Qué pasaría si se combinara la gamificación y la contextualización rural con otras variables tales como: canciones en inglés, dramatizaciones de escenas cotidianas, proyectos colaborativos o integración curricular con ciencias naturales y sociales? Todas esas preguntas emergen de este estudio y merecen ser exploradas en futuras investigaciones con mayor alcance temporal, muestras más amplias y diversas, y seguimiento longitudinal de los aprendizajes. El camino está trazado; ahora falta recorrerlo con mayor profundidad.

Recomendación 1: Aplicaciones prácticas para contextos educativos rurales

Con base en los hallazgos de esta investigación, se proponen las siguientes recomendaciones de aplicación práctica para distintos niveles del sistema educativo. En primer lugar, para la Institución Educativa Betania, sede Los Limones, se recomienda: aumentar la intensidad horaria de inglés de dos a tres o cuatro sesiones semanales (lunes, miércoles, viernes como mínimo ideal); crear un banco de materiales didácticos contextualizados al entorno rural que pueda ser utilizado por todos los docentes que enseñan inglés en las diferentes sedes; implementar un programa de capacitación docente en estrategias de gamificación de bajo costo y en técnicas de contextualización cultural; e integrar el inglés con otras áreas del conocimiento tales como: ciencias naturales (vocabulario de animales, plantas, ecosistemas), matemáticas (números, medidas, figuras geométricas) y ciencias sociales (vocabulario de la comunidad, oficios, geografía local). Asimismo, se recomienda documentar sistemáticamente las prácticas pedagógicas exitosas en video, fotografía y diario de campo para construir un repositorio institucional de buenas prácticas que sirva de referente para nuevos docentes.

Para otras instituciones rurales de Córdoba y de Colombia que quieran replicar esta experiencia, la recomendación es sencilla: sí se puede. No se requiere tecnología sofisticada ni

presupuestos elevados; se requiere voluntad pedagógica, conocimiento del contexto local y creatividad para adaptar recursos. Lo que necesitan tener en cuenta es lo siguiente: la contextualización debe ser específica a su entorno particular (lo que funciona en Los Limones puede no funcionar igual en una vereda de montaña o en una comunidad afrodescendiente del Pacífico); la gamificación debe partir de los juegos y dinámicas que los estudiantes ya conocen en su cultura lúdica local; y el proceso requiere paciencia porque los resultados no son inmediatos sino graduales. Los errores que deben evitar incluyen tales como: tratar de "adaptar" materiales urbanos en lugar de diseñar desde la ruralidad, usar vocabulario descontextualizado solo porque "viene en el libro de texto", depender exclusivamente de la tecnología digital que puede fallar en zonas sin conectividad estable, y aplicar evaluaciones cuantitativas rígidas que frustran el proceso natural de adquisición. Por dónde empezar es claro: caracterizar la población, identificar el vocabulario cotidiano de los estudiantes, diseñar actividades lúdicas con recursos locales y evaluar cualitativamente los avances observables en actitud y apropiación léxica.

Finalmente, para las Secretarías de Educación municipales y departamentales, la recomendación más importante es trabajar en un Plan de Bilingüismo Municipal o Departamental específicamente diseñado para contextos rurales. Ese plan debería incluir tales como: la capacitación masiva de docentes rurales en estrategias de gamificación de bajo costo y contextualización cultural; el diseño colaborativo de materiales didácticos diferenciados por subregiones (costa, sabana, zona de ciénaga, montaña) en lugar de materiales únicos que asumen un estudiante urbano como norma; el establecimiento de redes de apoyo entre docentes rurales para compartir experiencias y recursos; el incremento gradual de la intensidad horaria de inglés en primaria (mínimo tres sesiones semanales); y la implementación de sistemas de seguimiento cualitativo que valoren los avances actitudinales y comunicativos más allá de las calificaciones

numéricas estandarizadas. Es tiempo de dejar atrás la enseñanza de ese inglés catedrático y aburrido lleno de reglas gramaticales que, a la final, no son interesantes para niños de primaria. Es mejor algo acorde con la edad, el contexto y los intereses reales de los estudiantes. Con base en eso, se podría avanzar hacia un sistema educativo que no reproduzca las brechas urbano-rurales sino que las cierre activamente mediante políticas públicas pertinentes y sostenibles.

Recomendación 2: Ajustes metodológicos y nuevas variables para futuras investigaciones

Si pudiera volver a realizar esta investigación con mejores condiciones, ajustaría varios aspectos metodológicos para obtener una visión más completa y rigurosa del fenómeno estudiado. En primer lugar, aumentaría el tiempo de implementación más allá del periodo requerido por el diplomado; idealmente, un año escolar completo para documentar los aprendizajes a mediano plazo y no solo los efectos inmediatos. En segundo lugar, ampliaría las técnicas de recolección de datos para incluir tales como: entrevistas semiestructuradas a estudiantes y padres de familia, grupos focales con los estudiantes para indagar sus percepciones sobre las estrategias utilizadas, grabaciones de audio de las sesiones de clase para analizar la producción oral espontánea y pruebas estandarizadas de vocabulario aplicadas antes y después de la intervención para complementar la observación cualitativa. En tercer lugar, incorporaría triangulación de fuentes mediante la participación de otros docentes como observadores externos que validaran las interpretaciones del diario de campo. En cuarto lugar, ampliaría la muestra a otros grados escolares (desde transición hasta grado 11^o) para verificar si las estrategias de gamificación con vocabulario contextualizado funcionan igualmente bien en todas las edades o si requieren adaptaciones significativas por nivel educativo. Esos ajustes metodológicos fortalecerían la validez interna del estudio y permitirían generalizaciones más fundamentadas.

Además de las variables ya exploradas (gamificación y contextualización), sería interesante investigar el impacto de otras variables complementarias tales como: el uso de canciones en inglés con letra adaptada a contextos rurales (por ejemplo, adaptaciones de canciones tradicionales infantiles que incorporen vocabulario del campo); las dramatizaciones de escenas cotidianas donde los estudiantes actúen situaciones comunicativas reales de su vida diaria (ir a la tienda, ayudar en la casa, jugar con amigos); los proyectos colaborativos donde los estudiantes construyan productos concretos tales como un huerto escolar con señalización bilingüe, un recetario de comidas tradicionales en inglés y español o un periódico escolar con secciones en ambos idiomas; la integración curricular sistemática del inglés con otras materias (ciencias naturales, matemáticas, educación artística) para aumentar el tiempo de exposición al idioma sin requerir horas adicionales en el horario escolar; y el uso estratégico de la lengua materna como puente cognitivo en lugar de prohibir el español en clase (enfoque de translanguaging que reconoce el valor pedagógico de alternar entre idiomas). Cada una de esas variables podría potenciar aún más los resultados obtenidos en esta investigación.

Finalmente, para obtener una visión más completa del fenómeno de enseñanza de inglés en zonas rurales colombianas, futuras investigaciones deberían explorar tales como: la perspectiva de los padres de familia y cuidadores sobre la enseñanza del inglés (sus expectativas, temores, nivel de apoyo que pueden brindar); estudios comparativos entre sedes rurales y urbanas del mismo municipio para identificar brechas específicas y factores diferenciales de éxito; seguimiento longitudinal a largo plazo de los estudiantes que participaron en programas de gamificación contextualizada para verificar si los aprendizajes se sostienen en el tiempo y si generan impacto en su trayectoria educativa posterior; análisis de las políticas públicas municipales y departamentales en materia de bilingüismo rural para identificar vacíos,

contradicciones y oportunidades de mejora; e investigaciones participativas donde las comunidades rurales (no solo los docentes) sean co-constructoras del currículo y los materiales didácticos en inglés. Todas esas líneas de investigación contribuirían a construir un cuerpo de conocimiento robusto sobre cómo garantizar el derecho a una educación de calidad en lengua extranjera para las poblaciones rurales, superando la lógica asistencialista que ve lo rural como deficitario y construyendo en cambio desde las fortalezas y saberes locales.

Referencias Bibliográficas

- Ausubel, D. P. (1963). *The psychology of meaningful verbal learning*. Grune & Stratton.
- Ausubel, D. P. (2000). *The acquisition and retention of knowledge: A cognitive view*. Springer.
- Bonilla, S. X., & Tejada-Sánchez, I. (2016). Unanswered questions in Colombia's foreign language education policy. *Profile Issues in Teachers' Professional Development*, 18(1), 185-201. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/profile/article/view/51996>
- Cárdenas, M. L. (2006). Bilingual Colombia: Are we ready for it? What is needed? In J. Edge (Ed.), *(Re)Locating TESOL in an age of empire* (pp. 181-195). Palgrave Macmillan.
- Congreso de la República de Colombia. (1994). Ley 115 de 1994, por la cual se expide la Ley General de Educación. *Diario Oficial No. 41.214*.
- Congreso de la República de Colombia. (2012). Ley 1581 de 2012, por la cual se dictan disposiciones generales para la protección de datos personales. *Diario Oficial No. 48.587*.
- Constitución Política de Colombia. (1991). Asamblea Nacional Constituyente. *Gaceta Constitucional No. 116*.
- Council of Europe. (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge University Press.
- Dehghanzadeh, H., Fardanesh, H., Hatami, J., Talae, E., & Noroozi, O. (2019). Using gamification to support learning English as a second language: A systematic review. *Computer Assisted Language Learning*, 34(7), 934-957. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/09588221.2019.1648298>
- Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., & Nacke, L. (2011). From game design elements to gamefulness: Defining gamification. In A. Lugmayr, H. Franssila, C. Safran, & I. Hammouda (Eds.), *Proceedings of the 15th International Academic MindTrek*

- Conference: Envisioning Future Media Environments (pp. 9-15). ACM.
<https://dl.acm.org/doi/10.1145/2181037.2181040>
- Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford University Press.
- Hamari, J., Koivisto, J., & Sarsa, H. (2014). Does gamification work? A literature review of empirical studies on gamification. In *Proceedings of the 47th Hawaii International Conference on System Sciences* (pp. 3025-3034). IEEE.
<https://doi.org/10.1109/HICSS.2014.377>
- Krashen, S. D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Pergamon Press.
- Krashen, S. D. (1985). *The input hypothesis: Issues and implications*. Longman.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Ministerio de Educación Nacional. (1999). *Lineamientos curriculares: Idiomas extranjeros*. MEN.
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Estándares básicos de competencias en lenguas extranjeras: Inglés*. Imprenta Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional. (2016). *Derechos básicos de aprendizaje: Inglés para transición a 5°*. MEN.
- Ministerio de Educación Nacional. (2018). *Plan especial de educación rural: Hacia el desarrollo rural y la construcción de paz*. MEN.
- Presidencia de la República de Colombia. (2015). Decreto 1075 de 2015, por medio del cual se expide el Decreto Único Reglamentario del Sector Educación. *Diario Oficial* No. 49.523.
- Usma, J., Frodden, C., & Garces, A. (2018). Socio-cultural factors in EFL teachers' identity formation in Colombia: Revisiting the notion of teaching culture. *International Journal of*

Bilingual Education and Bilingualism, 21(1), 1-14.

<https://doi.org/10.1080/13670050.2015.1133650>

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

Harvard University Press.

Apéndices

Apéndice A

Muestras de Investigación

<https://drive.google.com/drive/folders/1X8p3BAhAq7sQvzJgplgfh8neY15FZ4k?usp=dri>

[ve_link](#)