Concordia Revista de Administración y Educación /https://concordia.org
Volumen 6, N° 14 / nov-feb / ISSN: 3006-9912 / ISSN-e: 3006-9912
https://doi.org/10.62319/concordia.v6i14.59
Artículo de investigación

Estrategias interculturales gamificadas como alternativa para la adquisición de vocabulario en inglés en escuelas rurales

Intercultural gamified strategies as an alternative for english vocabulary acquisition in rural schools

María Guadalupe Escobar Murillo
mariag.escobar@unach.edu.ec
https://orcid.org/0000-0002-7136-7526
Universidad Nacional de Chimborazo. Riobamba, Ecuador

César Augusto Narváez Vilema
cesar.narvaez@unach.edu.ec
https://orcid.org/0000-0003-4498-8316
Universidad Nacional de Chimborazo. Riobamba, Ecuador

Recibido: agosto 10, 2026 **Arbitrado**: agosto 24, 2026 **Aceptado:** septiembre 23, 2026 **Publicado**: noviembre 04, 2026

Palabras clave:
Adquisición de vocabulario; Educación rural; Estrategias; Gamificación; Interculturalidad; Juegos tradicionales.

Keywords:
Vocabulary acquisition; Rural education; Strategies; Gamification; Interculturality; Traditional games.

Cómo citar:
Escobar Murillo, M. G., & Narváez Vilema, C. A. (2026). Estrategias interculturales gamificadas como alternativa para la adquisición de vocabulario en inglés en escuelas rurales. *Concordia Revista de Administración y Educación, 6*(14), 1-18. https://doi.org/10.62319/concordia.v6i14.59

Resumen

Introducción: El vocabulario en inglés se dificulta cuando el aula ignora la vida cotidiana. **Objetivo:** Analizar la influencia de las estrategias interculturales gamificadas, basadas en juegos tradicionales, sobre la adquisición de vocabulario en niños de la parroquia La Providencia, cantón Guano, Chimborazo, Ecuador. **Metodología:** Se empleó un diseño mixto que combina un componente cuantitativo preexperimental y uno cualitativo narrativo. El vocabulario se evalúa antes y después de la intervención en seis categorías culturales: gastronomía, lugares, productos, vestimenta, flora y fauna, y economía local. Juegos como Volley Ciego y Ensacados se adaptan como actividades de aprendizaje y evaluación. **Resultados:** El logro promedio aumenta del 44 % al 81 %, con avances en gastronomía, economía local y vestimenta, mientras que lugares alcanza el 100 %. Las entrevistas muestran mayor comodidad, colaboración y vinculación entre el inglés y la cultura local. **Conclusión:** La gamificación intercultural constituye una alternativa viable y económica para la enseñanza y la evaluación del vocabulario en escuelas rurales.

Abstract

Introduction: English vocabulary acquisition becomes challenging when classroom instruction overlooks learners' everyday lives. **Objective:** To analyze the influence of gamified intercultural strategies based on traditional games on vocabulary acquisition

among children in La Providencia parish, Guano canton, Chimborazo, Ecuador. **Methodology:** A mixed-methods design was employed, combining a pre-experimental quantitative component with a qualitative narrative component. Vocabulary was assessed before and after the intervention across six cultural categories: gastronomy, places, products, clothing, flora and fauna, and the local economy. Games such as Blind Volleyball and Sack Races were adapted as learning and assessment activities. **Results:** Average achievement increased from 44% to 81%, with improvements in gastronomy, the local economy, and clothing, while the places category reached 100%. Interviews revealed greater comfort, collaboration, and stronger connections between English and local culture. **Conclusion:** Intercultural gamification represents a viable and cost-effective alternative for teaching and assessing vocabulary in rural schools.

Introducción

Enseñar inglés en una escuela rural entraña una tensión familiar para los docentes. El idioma pertenece a un contexto distante, mientras que el aula se encuentra dentro de una comunidad con sus propios alimentos, labores, paisajes y juegos. Cuando las lecciones ignoran esa comunidad, el inglés se convierte en simplemente otra asignatura abstracta, y el vocabulario, en particular, termina como una lista de palabras para memorizar y olvidar. La gamificación ha ganado terreno como una forma de salvar esa distancia, ya que transforma la práctica en una actividad que los niños quieren compartir (Jara Chiriboga et al., 2025). La incorporación de juegos tradicionales añade un componente adicional: la cultura que los niños ya llevan consigo (Cerón López et al., 2022).

El vocabulario revela esa brecha con mayor claridad. Un estudiante no puede expresarse mucho sin palabras, y las palabras perduran cuando se vinculan a algo significativo (Sutrisna, 2021). Muchas aulas rurales aún recurren a ejercicios de gramática y listas aisladas, de modo que los estudiantes enfrentan el vocabulario sin un contexto que lo sostenga (Shan & Abdul, 2022) La consecuencia es un aprendizaje superficial; es decir, un niño puede reconocer una palabra en una prueba y, sin embargo, no lograr usarla cuando la necesita. Los enfoques contextualizados, que vinculan las palabras nuevas con el entorno del estudiante, tienden a generar mejor retención y mayor confianza en su uso (Samsudin et al., 2025).

La gamificación consiste en emplear elementos de juego en contextos no lúdicos, como el aula. Las revisiones de su uso educativo reportan ganancias en motivación y

participación, aunque la magnitud del efecto depende del diseño de la actividad (Sailer & Homner, 2020; Huang et al., 2020). En correspondencia con esos resultados, un metaanálisis reciente confirma que la gamificación mejora el aprendizaje cuando los elementos lúdicos están alineados con los objetivos instruccionales (Lee & Baek, 2023). Los juegos culturalmente familiares ayudan a los niños a recordar palabras en inglés y a usarlas en conversación porque las vinculan a prácticas que ya reconocen (Novitawati et al., 2022). Los juegos también reducen la ansiedad que mantiene a los estudiantes en silencio y los hace más dispuestos a hablar.

Los juegos también transforman la percepción de la evaluación. Las actividades con formato lúdico aumentan la participación durante la evaluación (Camacho-Sánchez et al., 2023), y el aprendizaje basado en juegos fomenta el trabajo en equipo y otras habilidades sociales junto con el contenido académico. De este modo, el juego deja de ser meramente una prueba de lo que el niño sabe y pasa a ser parte de cómo aprende. Sin embargo, la gamificación no es automáticamente útil. Un diseño deficiente puede fomentar una competencia dañina, desalentar a quienes no obtienen recompensas y retrasar a los estudiantes de ritmo más lento (Almeida & Simoes, 2019). La motivación debería surgir de la propia actividad y no de puntos o insignias (Sánchez-Mena & Martí-Parreño, 2017).

Los elementos de juego deben permanecer vinculados a los objetivos de aprendizaje; de lo contrario, se convierten en simple decoración. Estas advertencias cobran mayor peso cuando el juego se usa también para la evaluación. La mayoría de los estudios sobre aprendizaje basado en juegos se centran en plataformas digitales; sin embargo, los juegos tradicionales no digitales tienen un valor particular en contextos rurales e interculturales.

La investigación describe cómo dichos juegos fomentan la cooperación, la identidad cultural y la conciencia del entorno local (Luchoro-Parrilla et al., 2024). La unión entre la tradición cultural y la gamificación abre espacio para el diálogo intercultural (Torres-Toukoumidis et al., 2018), y los juegos tradicionales se comprenden como actividades de aprendizaje para estudiantes contemporáneos (Vasileva-Stojanovska et al., 2014).

El aprendizaje de lenguas basado en juegos y la gamificación comparten principios que explotan la inmersión, la retroalimentación inmediata y la repetición significativa (Foncubierta Muriel & Rodríguez Santos, 2025). La investigación sobre educación bilingüe rural en América Latina apunta a la necesidad de prácticas arraigadas culturalmente (Duque Salazar et al., 2024). Tratar la cultura local como contenido en lugar de como un simple telón de fondo beneficia el vocabulario en el inglés como lengua extranjera (Kambou & Soma, 2020). A pesar de estas contribuciones, persiste una brecha; es decir, los estudios tienden a abordar la gamificación o los juegos tradicionales como un método de enseñanza y rara vez los combinan como una forma sistemática de evaluar el aprendizaje. Aún menos ocurre esto en contextos rurales o indígenas, donde

el acceso a la tecnología es limitado y la enseñanza culturalmente pertinente es indispensable (Mulenga & Shilongo, 2025).

La política educativa ecuatoriana incluye al inglés como asignatura desde los primeros años de escolaridad, pero las condiciones de las escuelas rurales obstaculizan la enseñanza de calidad. La escasez de materiales, la limitada formación docente y la desconexión entre el contenido y la vida comunitaria reducen el aprendizaje a la repetición. La investigación sobre la enseñanza del inglés en contextos rurales señala consistentemente estas barreras y solicita estrategias adaptadas al entorno (Shan & Abdul, 2022). La gamificación intercultural, apoyada en juegos que no requieren tecnología, surge como una posible respuesta a estas demandas. Su valor radica en aprovechar los recursos disponibles en la comunidad y en convertir la cultura local en contenido de aprendizaje, lo que reduce la dependencia de materiales externos y fortalece el sentido de pertenencia de los estudiantes.

La brecha descrita se manifiesta de manera concreta en la educación rural ecuatoriana. En la parroquia La Providencia, ubicada en el cantón Guano, provincia de Chimborazo, los niños que participan en un programa comunitario de inglés comienzan con un vocabulario contextual limitado y una débil conexión entre la lengua y su entorno. Sus dificultades se concentran en el reconocimiento de palabras, el uso contextual y la expresión oral con confianza. Esta situación requiere evidencia sobre si un enfoque lúdico fundamentado en el contexto local puede mejorar el desempeño en vocabulario respetando la identidad de los niños. Los enfoques comunicativo e intercultural proporcionan un marco apropiado para esta necesidad al colocar el uso auténtico del lenguaje y la cultura de los aprendices en el centro del proceso (Basher et al., 2025; Baltag, 2017)

El marco teórico del estudio articula tres perspectivas complementarias. El constructivismo postula que el conocimiento se construye mediante la experiencia y la interacción social, más que por mera transmisión (Bhattacharjee, 2015; Mishra, 2023). La teoría sociocultural enfatiza el papel del lenguaje y la mediación en el desarrollo cognitivo y destaca el andamiaje como apoyo para el aprendizaje de una lengua extranjera (Sarmiento-Campos et al., 2022).

El aprendizaje significativo requiere conectar el contenido nuevo con los conocimientos previos. En la medida en que los juegos tradicionales vinculan el vocabulario en inglés con prácticas culturales ya familiares para los niños, cumplen las condiciones para el aprendizaje significativo. La teoría del desarrollo cognitivo también explica por qué los juegos basados en reglas son efectivos para niños de esta edad (Pakpahan & Saragih, 2022).

El enfoque comunicativo prioriza el uso del lenguaje para fines auténticos por sobre la repetición abstracta (Alimatova, 2024), alineándose con el papel que los juegos asignan al vocabulario durante las actividades. El enfoque intercultural, a su vez, reconoce las

tradiciones y la identidad como contenidos legítimos del aula (Baltag, 2017). Combinar ambos enfoques con la gamificación permite conceptualizar un modelo en el que la evaluación deja de ser una etapa separada y se integra en el juego. Un clima de aula relajado y de apoyo es requisito previo para un aprendizaje de lenguas efectivo, ya que el temor a equivocarse mantiene en silencio a muchos estudiantes. Los juegos cooperativos reducen ese temor y fomentan la participación entre estudiantes que tienden a permanecer callados.

Los juegos tradicionales tienen un potencial particular para fortalecer la identidad cultural mientras, simultáneamente, sirven como puente hacia la lengua extranjera. Las adaptaciones de juegos como Voleibol a ciegas, Carreras de sacos, Perinola y Boliche preservan el movimiento físico y la interacción grupal de los juegos originales al tiempo que incorporan vocabulario objetivo, de modo que cada turno se convierte en una oportunidad para el uso del idioma. Debido a que estos juegos pertenecen a la comunidad, el vocabulario se vincula con experiencias que los niños comprenden, condición de la cual depende el aprendizaje significativo. La cooperación y el reconocimiento cultural inherentes a estos juegos contrarrestan los riesgos de una competencia perjudicial identificados en la literatura (Almeida & Simoes, 2019). Se refuerza la identidad local mientras la competencia en inglés progresa en cada sesión.

A pesar de los avances descritos, los modelos híbridos que combinan juego físico, interacción social y evaluación gamificada siguen estando insuficientemente documentados. La mayor parte de la investigación se centra en plataformas digitales y contextos urbanos, mientras que los estudios que adaptan juegos tradicionales como instrumento de evaluación sistemática en escuelas rurales son escasos. La falta de evidencia local dificulta que los docentes adopten prácticas culturalmente responsables respaldadas por hallazgos empíricos. Por lo tanto, es necesario generar conocimiento sobre la eficacia real de estas estrategias en comunidades específicas. El presente estudio aborda esta brecha en una parroquia rural de Chimborazo, donde la gamificación intercultural ofrece una alternativa viable y rentable a la instrucción y evaluación convencionales del vocabulario en inglés.

La justificación del estudio radica en la necesidad de ofrecer a los docentes rurales una alternativa para enseñar y evaluar el vocabulario en inglés que reconozca la cultura local y reduzca la dependencia de recursos tecnológicos escasos. Con base en lo anterior, la pregunta científica que guía la investigación es: ¿De qué manera las estrategias gamificadas e interculturales, basadas en juegos tradicionales, influyen en la adquisición de vocabulario en inglés en niños de la parroquia La Providencia? El objetivo es analizar la influencia de dichas estrategias en la adquisición de vocabulario en inglés en esa población, mediante un diseño de métodos mixtos que compare el rendimiento antes y después de la intervención y recopile la valoración de los participantes sobre las actividades realizadas.

Metodología

El estudio siguió un enfoque de métodos mixtos con un diseño integrado, que priorizó el componente cuantitativo y empleó el componente cualitativo para interpretarlo. El lado cuantitativo adoptó un diseño preexperimental de un solo grupo con pretest y postest, de modo que el vocabulario pudiera compararse antes y después de los juegos. El lado cualitativo utilizó un diseño biográfico-narrativo para interpretar cómo los niños experimentaron el juego y qué significado le atribuyeron. La articulación de ambos permitió la triangulación, lo que otorgó mayor solidez a la interpretación.

La investigación se llevó a cabo en la parroquia La Providencia, una comunidad rural del cantón Guano, en la provincia de Chimborazo, Ecuador. Los participantes fueron niños entre 9 y 13 años que asistían a un programa comunitario de inglés dirigido a niños, adolescentes y miembros de la economía popular y solidaria de las parroquias rurales del cantón. Debido al reducido tamaño del grupo, la totalidad de sus miembros participó en el estudio y no se realizó muestreo. Esa decisión privilegió la validez ecológica sobre la potencia estadística, por lo que los resultados describen un aula real y no un entorno controlado.

Cada instrumento correspondió a uno de los objetivos específicos, de modo que método y propósito permanecieron alineados. Un test diagnóstico de vocabulario abrió el estudio. Sus ítems fueron contextualizados en función de juegos tradicionales, prácticas culturales y la vida cotidiana rural, y se organizaron en seis categorías: gastronomía, lugares, productos, vestimenta, flora y fauna, y economía local. Cada categoría contenía cinco ítems, con una puntuación de 0 a 5. La elección de los juegos se basó en la observación sistemática y en una lista que evaluó la relevancia cultural, la factibilidad y la alineación con los objetivos. Al finalizar la intervención se aplicó un postest con la misma estructura que permitió una comparación directa antes y después.

Una entrevista semiestructurada recogió la opinión de los niños sobre cómo se sintieron, qué disfrutaron, qué creían haber aprendido y qué les resultó difícil. Las preguntas exploraron las dimensiones emocional, motivacional, cognitiva y social de la experiencia, sin imponer categorías previas. El guion fue pilotado con dos niños de características similares antes de su aplicación final, y los ajustes resultantes mejoraron la claridad de las preguntas. Las respuestas se registraron por escrito y se complementaron con notas de observación tomadas durante las sesiones de juego. La combinación de postest y entrevista posibilitó contrastar lo que se midió con lo que se narró.

La intervención reconvirtió los juegos locales en tareas para el aprendizaje y la evaluación. Blind Volleyball, Sack Races, Perinola y Boliche de Guano estuvieron entre los seleccionados, todos familiares para los niños por la vida comunitaria. El rediseño mantuvo el movimiento físico y la dinámica grupal del original, y les añadió vocabulario

objetivo, de modo que un turno en el juego también se convirtió en un momento de uso lingüístico. Dado que los juegos pertenecían a la comunidad, el vocabulario se asoció con algo que los niños ya comprendían, una condición de la que dependía el aprendizaje significativo. Para validar los recursos gamificados se utilizó una rúbrica evaluada por un experto en enseñanza de inglés y metodología educativa.

El instrumento calificó la relevancia cultural, la coherencia metodológica, la claridad del diseño, la factibilidad y el efecto sobre la identidad cultural de cada juego adaptado. La revisión confirmó que los juegos reflejaban prácticas locales, que su estructura estaba alineada con los objetivos de aprendizaje y que los resultados obedecían al diseño y no al azar. Las observaciones del experto llevaron a ajustes menores en la elaboración de las instrucciones y en la distribución de los turnos.

Los datos del pretest y del postest se analizaron con estadística descriptiva. La media, la mediana y la moda resumieron cada categoría, y los porcentajes de logro facilitaron la lectura del cambio. Las medidas de tendencia central se eligieron debido a la escala ordinal de los ítems y al pequeño tamaño del grupo, lo que hizo inviables las pruebas inferenciales. Los datos de la entrevista se analizaron en dos pasos: la categorización organizó las respuestas en temas, de acuerdo con (Pérez Calderón & Lombardo Marrone, 2022), y el análisis temático examinó los patrones emocionales, motivacionales, cognitivos y sociales. La triangulación puso el pretest, el postest y la entrevista lado a lado, lo que redujo el riesgo de sobreinterpretar una única fuente.

El estudio siguió las prácticas éticas habituales en la investigación con niños. Las familias dieron consentimiento informado por escrito antes de que comenzara la intervención, la participación fue voluntaria y las respuestas de los menores se mantuvieron confidenciales y se utilizaron únicamente con fines de investigación. La identidad de los participantes se protegió mediante códigos en los registros, y se evitó cualquier forma de coacción durante las actividades. El investigador explicó a los niños, en lenguaje sencillo, el propósito de cada sesión y su derecho a retirarse en cualquier momento.

Resultados

Los resultados se presentan en dos partes. La evidencia cuantitativa proveniente del pretest y del postest registra el crecimiento del vocabulario en las seis categorías culturales, y la evidencia cualitativa de la observación y las entrevistas muestra cómo los niños vivenciaron la intervención. La Tabla 1 sintetiza las estadísticas descriptivas de las seis categorías antes y después de los juegos, e incluye la media, la mediana, la moda y el porcentaje de logro por categoría, basados en cinco ítems por dimensión y cinco participantes (n = 5). En todas las categorías, las medidas de tendencia central y el porcentaje de logro aumentaron de forma sostenida. La lectura conjunta de ambas

fuentes permite describir cómo la gamificación intercultural afectó al desempeño lingüístico y al clima del aula al mismo tiempo.

Tabla 1. *Estadísticas descriptivas de pretest y posttest por categoría (n = 5)*

Categoría	Media pretest	Mediana pretest	Moda pretest	Logro pretest (%)	Media postest	Mediana postest	Moda postest	Logro postest (%)
Gastronomía	0,8	0	0	16	4,0	4	4	80
Lugares	3,2	3	4	64	5,0	5	5	100
Productos	3,6	3	3	72	4,8	5	5	96
Ropa	1,2	1	1	24	3,0	2	2	60
Flora y fauna	2,8	3	3	56	4,2	4	4	84
Economía local	1,6	2	2	32	3,4	3	3	68
Promedio	2,2	—	—	44	4,1	—	—	81

Nota. Puntuaciones de 0 a 5 en cinco ítems por categoría. M = media; Md = mediana; Mo = moda; los porcentajes representan el nivel de logro.

Gastronomía partió de un nivel cercano a cero. La media del pretest fue 0.8, equivalente a 16%, lo que indica que los niños conocían muy pocas palabras de comida en inglés al inicio. Tras los juegos, la media alcanzó 4.0 (80%), y tanto la mediana como la moda pasaron de 0 a 4. Un avance de esa magnitud es consistente con la idea de que vincular una palabra a un plato familiar le otorga un lugar para perdurar, un mecanismo inherente al aprendizaje significativo. Los ítems de esa categoría estaban asociados con alimentos de la parroquia, y los juegos que los incluían hicieron posible repetir el vocabulario en un contexto afectivo y compartido. El cambio muestra que el arraigo cultural potencia la retención léxica en los niños.

Lugares partió de una posición más fuerte, con una media en el pretest de 3.2 (64%). Tras la intervención, todos los niños alcanzaron la puntuación máxima, por lo que la media, la mediana y la moda llegaron a 5 (100%). Son palabras que los niños encuentran a diario en su entorno, por lo que los juegos solo activaron un conocimiento ya cercano a su realidad. El resultado es consistente con descripciones socioculturales y comunicativas del aprendizaje de lenguas, según las cuales el contexto familiar sostiene el uso del idioma (Sarmiento-Campos et al., 2022; Alimatova, 2024).

La proximidad de los referentes redujo la carga cognitiva y favoreció la adquisición rápida de vocabulario. La categoría con mejor desempeño inicial cerró con logro completo. Productos presentó uno de los resultados más claros. La media pasó de 3.6 (72%) a 4.8 (96%), con la mediana y la moda en 5. Los niños ya reconocían muchas de estas palabras, y la repetición e interacción incorporadas en los juegos impulsaron ese reconocimiento hacia un uso fiable. Los ítems estaban vinculados a bienes agrícolas y

artesanales del entorno, lo que proporcionó referentes concretos para el vocabulario. La mejora, aunque menor en términos relativos debido al alto punto de partida, confirma que el juego consolida lo que el estudiante ya intuye. La estabilidad de las puntuaciones máximas en el posttest también sugiere una firme retención del léxico tras la intervención.

Vestimenta mejoró desde un arranque bajo. La media del pretest de 1.2 (24%) subió a 3.0 (60%), con ganancias en la mediana y la moda. La categoría no alcanzó puntuaciones máximas, pero el cambio demuestra que el juego arraigado culturalmente puede impulsar el vocabulario incluso cuando los niños parten de muy poco. Los ítems estaban asociados con indumentaria de uso diario y festivo en la comunidad, y su inclusión en juegos de movimiento facilitó la asociación entre la palabra y su referente. El avance, aunque moderado, fue significativo en términos proporcionales y reforzó el valor del enfoque intercultural para categorías con bajo dominio inicial. El progreso indica un margen productivo de mejora en sesiones futuras.

Flora y fauna pasaron de una media de 2.8 (56%) a 4.2 (84%), con la mediana subiendo de 3 a 4. Vincular palabras en inglés con plantas y animales de la comunidad dio al vocabulario un referente real y, al mismo tiempo, dirigió la atención de los niños hacia su propio entorno. Los juegos que integraron estos ítems combinaron movimiento, observación y nominación, lo que multiplicó las oportunidades de uso léxico. El resultado refuerza la idea de que el contacto con el entorno local funciona como andamiaje para el aprendizaje de una lengua extranjera (Sarmiento-Campos et al., 2022).

La categoría mostró cómo el contenido cultural y lingüístico se sostienen mutuamente durante el juego. Economía local fue la categoría más difícil al inicio, con una media de 1.6 (32%). Alcanzó 3.4 (68%) tras la intervención. Las palabras sobre comercio y trabajo eran desconocidas en inglés, pero su inserción en juegos sobre la vida comunitaria las hizo más accesibles y duraderas. Los ítems estaban relacionados con ferias, trueque y labores propias de la parroquia, y los niños las asociaron con experiencias cercanas. El avance, aunque el menor en términos absolutos, duplicó el porcentaje de logro y mostró el potencial del enfoque para campos semánticos de uso menos frecuente. La contextualización compensó, al menos en parte, la baja exposición previa al léxico.

Para apreciar la trayectoria individual, la Tabla 2 presenta las puntuaciones totales de cada participante en la prueba previa y en la prueba posterior, calculadas como la suma de las seis categorías sobre un máximo de 30 puntos. La tabla permite leer el progreso por estudiante y confirmar que ningún niño o niña retrocedió. La distribución de las ganancias muestra una mejora generalizada, con saltos más grandes entre quienes partieron de los niveles más bajos. La lectura por participante complementa la visión agregada por categoría y revela que el impacto de la intervención alcanzó a todos los miembros del grupo. El detalle individual es relevante en un estudio con una muestra

pequeña, ya que matiza las tendencias centrales y destaca la heterogeneidad de los puntos de partida.

El detalle individual confirma la tendencia general. La participante S5, con la puntuación inicial más baja (9 de 30), duplicó su rendimiento y alcanzó 20 puntos. Quienes comenzaron en niveles cercanos a 13 puntos superaron los 23 en la prueba posterior, y el participante con el mejor inicio (S4, 17 puntos) alcanzó 27. En conjunto, el logro promedio global pasó del 44% al 81%, lo que representa un aumento de 37 puntos porcentuales. Ningún niño o niña redujo su puntuación, y las ganancias se distribuyeron en todas las categorías, aunque con mayor intensidad en aquellas con un punto de partida bajo. La homogeneidad de los avances descarta la hipótesis de que el progreso sea atribuible a un único estudiante y respalda el efecto de la intervención en el grupo en su conjunto.

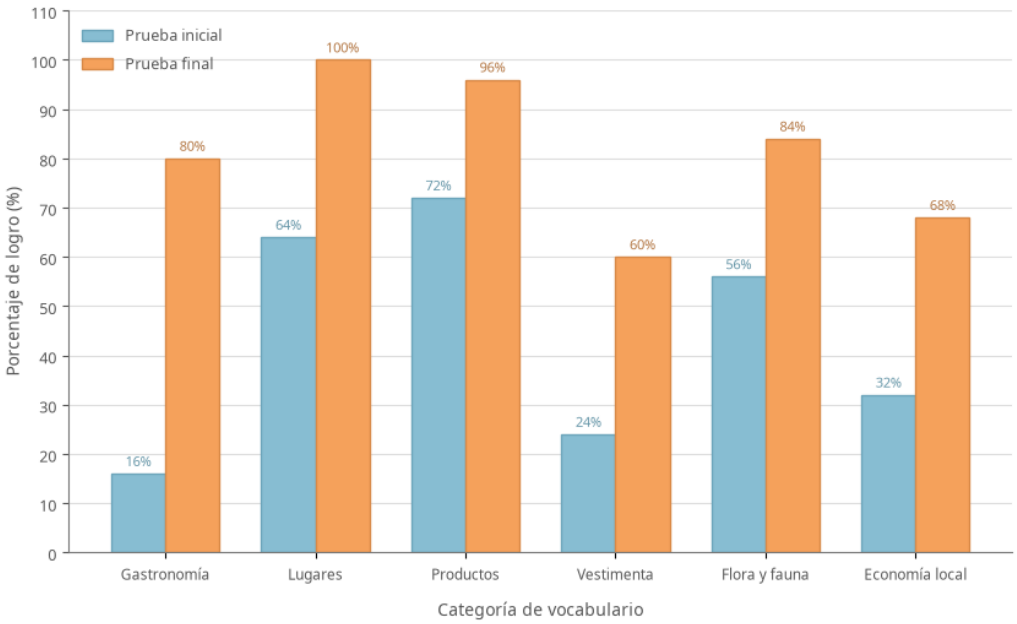
Tabla 2. *Puntuaciones totales por participante en la prueba previa y en la prueba posterior (sobre 30 puntos)*

Participante	Pretest	Postest	Ganancia
S1	13	24	+11
S2	14	28	+14
S3	13	23	+10
S4	17	27	+10
S5	9	20	+11
Promedio	13,2 (44 %)	24,4 (81 %)	+11,2

Nota. La puntuación total resulta de sumar las seis categorías, cada una con cinco ítems calificados de 0 a 5. El porcentaje se calcula sobre el máximo de 30 puntos.

La Figura 1 compara el porcentaje de logro en la prueba previa y en la prueba posterior en las seis categorías, con el fin de ofrecer una lectura visual del cambio. El diagrama de barras agrupadas permite apreciar de un vistazo la magnitud del avance por dimensión y la diferencia entre las categorías de inicio alto y bajo. La representación visual complementa los datos de las tablas y hace evidente que el mayor crecimiento se concentró en las categorías vinculadas al entorno cotidiano de los niños. La figura sintetiza, de manera única, el patrón general de mejora y respalda la lectura integrada del desempeño cuantitativo con la experiencia cualitativa recogida en las entrevistas.

Figura 1. *Comparación del porcentaje de logro en la prueba previa y en la prueba posterior por categoría*



Nota. El gráfico muestra el porcentaje de respuestas correctas en la prueba previa y en la prueba posterior para cada categoría, con base en una evaluación de cinco ítems por dimensión.

La figura coloca las seis categorías una junto a la otra. Todas mejoraron, y las ganancias más amplias correspondieron a las categorías vinculadas al entorno de los niños. En las seis dimensiones en su conjunto, el logro promedio se elevó del 44% antes de la intervención al 81% después. La razón radica en la construcción de los juegos: cada uno incluía vocabulario objetivo dentro de una tarea contextual y social que reflejaba tradiciones conocidas, por lo que los niños pudieron asociar nuevas palabras a experiencias que ya poseían. Ese mecanismo coincide con lo que describen las teorías constructivistas y socioculturales del aprendizaje (Bhattacharjee, 2015; Mishra, 2023; Sarmiento-Campos et al., 2022). El aprendizaje se produjo mediante la participación conjunta y no a través de la memorización solitaria de listas.

Cuando se les preguntó a los niños cómo se sentían al usar juegos de su propia comunidad para aprender inglés, sus respuestas fueron unánimemente positivas. Hablaron de sentirse felices, curiosos, cómodos y tranquilos, y varios describieron una sensación de descubrimiento. El análisis temático de las opiniones, siguiendo el procedimiento de codificación paso a paso(Caulfield, 2023), reveló cuatro dimensiones recurrentes: emocional, motivacional, cognitiva y social. Un clima relajado y amigable de ese tipo constituye la condición bajo la cual el aprendizaje de la lengua tiende a prosperar, dado que el miedo al error mantiene a numerosos estudiantes en silencio. Sack Races y Blind Volleyball fueron los juegos que los niños nombraron con mayor frecuencia como favoritos, y los vincularon con el trabajo en equipo, el movimiento y el aprendizaje mediante la acción.

La dimensión emocional agrupó referencias a la alegría y la calma, y varios niños señalaron que perdieron el miedo a cometer errores. La dimensión motivacional reunió opiniones sobre el deseo de asistir a las sesiones y la sensación de que el tiempo era

escaso. La dimensión cognitiva incluyó menciones a recordar palabras y usarlas en oraciones simples, mientras que la dimensión social abarcó comentarios sobre el trabajo en equipo y el reconocimiento de las capacidades de los compañeros. La presencia simultánea de las cuatro dimensiones en las opiniones confirma que el juego activó recursos afectivos, cognitivos y relacionales a la vez. La riqueza de la experiencia narrada fue más allá de la simple retención léxica y abarcó el clima del aula en su conjunto.

Destaca que los niños hablaron de cooperación y juego grupal, y no de vencer a otros, un tono que la intervención buscó desde la etapa de diseño. Sus relatos coinciden con el hallazgo de que el aprendizaje basado en juegos construye motivación junto con habilidades sociales (Camacho-Sánchez et al., 2023). Los niños también señalaron que los juegos les ayudaron a recordar palabras y a usarlas con más facilidad que el trabajo ordinario en el aula. Su percepción del progreso se alineó con las ganancias medidas, lo que explica por qué los dos tipos de evidencia se refuerzan mutuamente en este estudio. La convergencia entre las puntuaciones, la observación y los relatos de los niños configura una imagen coherente del efecto de las estrategias sobre el vocabulario y la experiencia en el aula.

Discusión

Los resultados apuntan en una sola dirección. La incorporación de juegos tradicionales al aula, y su uso tanto para evaluación como para enseñanza, mejoró el vocabulario, aumentó la participación y hizo que los niños se sintieran más cómodos con el inglés. Las ganancias se extendieron a las seis categorías, y las entrevistas contaron la misma historia que las puntuaciones. El vocabulario relacionado con la vida cotidiana, como lugares, productos, economía local y vestimenta, se aprendió y retuvo más fácilmente una vez situado en el juego familiar. El patrón coincide con informes sobre juegos culturalmente familiares como manera de que los niños recuerden y utilicen palabras en inglés (Novitawati et al., 2022). La convergencia entre lo medido y lo narrado fortalece la interpretación del cambio.

El sentimiento positivo que describieron los niños respalda la idea de que un ambiente de baja ansiedad favorece el aprendizaje de la lengua. El juego redujo el miedo al error e hizo que los estudiantes estuvieran más dispuestos a hablar y asumir riesgos, un efecto ya observado en estudios sobre juegos tradicionales como medio de aprendizaje del inglés (Novitawati et al., 2022). Si bien gran parte de la literatura se apoya en plataformas digitales, el presente estudio muestra que los juegos no digitales alcanzan niveles similares de participación, un aspecto relevante en lugares donde la tecnología es escasa (Mulenga & Shilongo, 2025). La equivalencia entre el juego digital y el físico sugiere que el factor activo no es el medio, sino la relevancia cultural y el diseño de actividades cooperativas.

Desde la perspectiva teórica, los resultados respaldan la noción de aprendizaje significativo. El vocabulario aumentó más donde las palabras nuevas pudieron vincularse con conocimientos culturales previos, y el efecto se manifestó incluso en las categorías más débiles, gastronomía y economía local, donde el progreso fue sostenido, aunque menos abrupto. La teoría del desarrollo cognitivo ayuda a explicar por qué funcionaron los juegos con reglas, ya que las reglas invitaban a la participación activa y a la repetición en un nivel que los niños podían manejar (Pakpahan & Saragih, 2022). El aprendizaje ocurrió a través de la interacción y el reconocimiento cultural, y no mediante la memorización de listas, que es lo que anticipan los enfoques comunicativos e interculturales (Basher et al., 2025; Baltag, 2017).

El estudio también se alinea con las preocupaciones planteadas en la literatura. Los metaanálisis advierten que la gamificación no siempre se ajusta a las prácticas convencionales de evaluación (Lee & Baek, 2023). Los hallazgos presentes sugieren que, cuando los juegos son culturalmente relevantes, cooperativos y cuidadosamente planificados, pueden servir como una alternativa robusta para la evaluación. Mientras que otros estudios identifican la competencia y el desánimo como riesgos potenciales (Almeida & Simoes, 2019), los juegos utilizados en este estudio se basaron en la cooperación y en metas compartidas, coherentes con la investigación sobre juegos tradicionales e interculturales (Luchoro-Parrilla et al., 2024; Torres-Toukoumidis et al., 2018). El diseño cooperativo mitigó efectos nocivos y transformó la evaluación en un componente natural del juego.

La principal contribución del estudio radica en abordar una brecha específica. La literatura tiende a enfocar la gamificación digital o los juegos tradicionales como estrategias instruccionales y rara vez como herramientas sistemáticas de evaluación, particularmente en contextos rurales o interculturales (Duque Salazar et al., 2024). Al desarrollar y validar un modelo que combina cultura local, movimiento físico, interacción social y evaluación gamificada, este estudio demuestra que la evaluación puede ser a la vez rigurosa y culturalmente sensible. Esta combinación ofrece una alternativa práctica a las pruebas estandarizadas, que con frecuencia pasan por alto el contexto social y cultural en el que viven los estudiantes. La contribución es particularmente relevante para docentes rurales, que a menudo cuentan con recursos limitados y trabajan con estudiantes de diversas tradiciones culturales.

El valor del enfoque intercultural se vuelve práctico más que abstracto en los hallazgos. Al integrar elementos de la vida rural y el conocimiento comunitario en la actividad, los niños participaron con mayor disposición y comenzaron a percibir el inglés como conectado con su entorno en lugar de como una asignatura aislada. La cultura local funcionó como contenido y no meramente como telón de fondo, un beneficio identificado previamente en el aprendizaje de vocabulario en inglés como lengua extranjera (Kambou & Soma, 2020). Se reforzaron las identidades infantiles mientras

avanzaba su competencia en inglés, produciendo un efecto dual que la instrucción gramatical tradicional rara vez logra. La integración de la identidad y el aprendizaje de una lengua extranjera constituye una característica distintiva del modelo y abre posibilidades para su replicación en comunidades comparables.

Los juegos tradicionales, adaptados respetando su forma original, demostraron su pertinencia como recurso pedagógico. Las adaptaciones preservaron el movimiento físico y la interacción grupal al tiempo que incorporaron el vocabulario objetivo sin distorsionar el significado comunitario de los juegos. La preservación de las reglas y los nombres locales reforzó la identidad cultural y, simultáneamente, proporcionó referentes verificables para el aprendizaje de inglés (Cerón López et al., 2022). La integración de la tradición y la gamificación crea oportunidades para el diálogo intercultural en el aula (Torres-Toukoumidis et al., 2018) y confirma el valor de los juegos tradicionales como actividades de aprendizaje para estudiantes contemporáneos (Vasileva-Stojanovska et al., 2014). El modelo capitaliza un patrimonio disponible gratuitamente presente en toda comunidad rural.

La viabilidad del modelo en contextos sin tecnología constituye una contribución práctica. Mientras que las propuestas digitales requieren dispositivos, conectividad y mantenimiento, los juegos tradicionales requieren solo un espacio y participantes dispuestos. Esta diferencia es decisiva en las escuelas rurales, donde el acceso a internet es inestable y los presupuestos son limitados (Mulenga & Shilongo, 2025). Además, el modelo es sostenible en el tiempo porque los juegos pertenecen a la comunidad y no dependen de licencias ni actualizaciones. La sostenibilidad del enfoque deriva de sus raíces culturales y su bajo costo, características que facilitan su adopción por docentes con recursos limitados. Su transferibilidad requiere solo la identificación de los juegos propios de cada localidad y su articulación con el vocabulario a enseñar.

Los resultados también presentan limitaciones claras. El diseño utilizó un solo grupo sin una condición de control, por lo que no puede descartarse otras explicaciones del cambio, como la maduración ordinaria o la familiarización de los niños con la prueba. El número de participantes fue reducido, lo que restringe la generalización de los resultados. No se realizó seguimiento, por lo que el estudio no puede afirmar si las ganancias se mantuvieron en el tiempo. Trabajos futuros deberían incorporar un grupo de control, una muestra mayor y más variada, un postest diferido y medidas de transferencia del vocabulario a otras habilidades lingüísticas. Estas cautelas no anulan la contribución, pero enmarcan su alcance y orientan la continuidad de la línea de investigación.

En términos pedagógicos, los resultados señalan caminos concretos para los docentes rurales. La incorporación de juegos culturalmente familiares en la enseñanza y la evaluación formativa es viable y económica, y no requiere infraestructura digital. El diseño cooperativo y el reconocimiento del conocimiento previo de los niños aparecen

como condiciones clave para el éxito. La evaluación, al integrarse en el juego, pierde su carácter punitivo y se convierte en una ocasión de aprendizaje. Los resultados también respaldan la formación docente en estrategias interculturales y lúdicas, un aspecto identificado como necesario para la educación bilingüe rural en América Latina (Duque Salazar et al., 2024). La transferencia de estas estrategias a otras materias y niveles aparece como una proyección natural del trabajo realizado.

Conclusiones

Al inicio del estudio, los niños de la parroquia La Providencia conocían poco vocabulario contextual en inglés y sentían una débil conexión entre la lengua y su mundo. La adaptación de juegos tradicionales, como Blind Volleyball y Sack Races, para incorporar vocabulario contextual hizo que el aprendizaje fuera más inclusivo y atractivo, y los niños comenzaron a tratar el inglés como algo vinculado a su entorno y no como una asignatura ajena. La comparación realizada antes y después mostró un progreso sostenido en las seis categorías, con un logro promedio que aumentó del 44% al 81%. Ningún niño retrocedió, y las mayores ganancias correspondieron a las categorías con un punto de partida bajo, lo que indica un efecto compensatorio del enfoque sobre conocimientos menos consolidados.

En general, los resultados respaldan las estrategias interculturales gamificadas como una opción viable y económica para la enseñanza y evaluación del vocabulario en inglés en escuelas rurales. El aprendizaje se produjo mediante la participación conjunta y a través de la articulación entre el vocabulario nuevo y los conocimientos previos, en consonancia con el constructivismo y la teoría sociocultural. Los juegos con reglas favorecieron la asimilación y la acomodación descritas por la teoría del desarrollo cognitivo, y el enfoque comunicativo se manifestó en el uso del lenguaje con un propósito durante el juego. La propuesta no requiere infraestructura digital y aprovecha un patrimonio disponible en cada comunidad, lo que amplía su potencial de transferencia a otras realidades rurales.

Las conclusiones reconocen sus limitaciones. La ausencia de un grupo control y el tamaño reducido de la muestra hacen imposible afirmar con plena certeza que el cambio se deba únicamente a la intervención, y la falta de un seguimiento diferido imposibilita verificar la permanencia del aprendizaje. Trabajos futuros deberían incorporar un grupo control, una muestra mayor y medidas de retención a largo plazo. La formación docente rural aparece también como la condición habilitante del modelo, ya que sin dominio de estrategias lúdicas e interculturales el juego se reduce a entretenimiento sin un propósito evaluativo. A pesar de estas restricciones, el estudio ofrece evidencia inicial y contextual sobre una alternativa pedagógica viable para la enseñanza y evaluación del vocabulario en inglés en escuelas rurales.

Acerca de

Contribución de los autores: Los autores contribuyeron a la conceptualización del estudio, al desarrollo metodológico, al análisis e interpretación de los datos, a la redacción del manuscrito y a la revisión crítica de su contenido intelectual.

Financiamiento: Los autores declaran que no recibieron financiamiento para esta investigación.

Conflicto de interés: Los autores declaran no tener conflicto de intereses.

Certificación ética: El protocolo del presente estudio fue sometido a revisión y aprobado por el Comité de Ética en Investigación de la Universidad, en cumplimiento de los principios éticos y normativas institucionales aplicables.

Referencias

Alimatova, S. (2024). The impacts of communicative competence on second language acquisition and employing certain methods to improve speaking skills. *University Research Base, 47*–53. https://scholar.kokanduni.uz/index.php/rb/article/view/286

Almeida, F., & Simoes, J. (2019). The role of serious games, gamification and Industry 4.0 tools in the Education 4.0 paradigm. *Contemporary Educational Technology, 10*(2), 120–136. https://doi.org/10.30935/cet.554469

Baltag, V. (2017). *The intercultural approach to EFL teaching and learning.* En Probleme ale ştiinţelor socioumanistice şi modernizării învăţământului (pp. 86–89). https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/86-89_12.pdf

Basher, N. N., Hong, L. J., Chandrasegaran, S., Abdullah, N. S., Yunus, M. M., Hashim, H., & Sunandar, A. (2025). Empowering communication: A conceptual exploration of communicative language teaching. *Pena International Journal of Media, Journalism and Mass Communication, 1*(1), 10–28. https://penacendekia.com.my/index.php/pijmjmc/article/view/33

Bhattacharjee, J. (2015). Constructivist approach to learning: An effective approach of teaching learning. *International Research Journal of Interdisciplinary & Multidisciplinary Studies, 1*(6), 65–74. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1112459.pdf

Camacho-Sánchez, R., Manzano-León, A., Rodríguez-Ferrer, J. M., Serna, J., & Lavega-Burgués, P. (2023). Game-based learning and gamification in physical education: A systematic review. *Education Sciences, 13*(2), Article 183. https://doi.org/10.3390/educsci13020183

Caulfield, J. (2023, June 22). *How to do thematic analysis: Step-by-step guide and examples.* Scribbr. https://www.scribbr.com/methodology/thematic-analysis/

Cerón López, J. A., Cucas Nasner, J. A., Jurado Getial, J. D., & Castañeda Polanco, J. G. (2022). Juegos tradicionales como estrategia pedagógica para fortalecer la identidad cultural. *Sinergias Educativas, 7*(2). https://doi.org/10.37954/se.v7i2.364

Duque Salazar, D. M., Tangarife Loaiza, M. A., & Velásquez Hoyos, Á. P. (2024). Interculturality in Latin American rural bilingual education: A systematic literature

review. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development, 26*(2), 199–215. https://doi.org/10.15446/profile.v26n2.109822

Foncubierta Muriel, J. M., & Rodríguez Santos, J. M. (2025). Game-based teaching and gamification in language education. *Revista Letras Raras, 12*(2). URL del artículo. https://zenodo.org/record/8301638

Huang, R., Ritzhaupt, A. D., Sommer, M., Zhu, J., Stephen, A., Valle, N., Hampton, J., & Li, J. (2020). The impact of gamification in educational settings on student learning outcomes: A meta-analysis. *Educational Technology Research and Development, 68*(4), 1875–1901. https://doi.org/10.1007/s11423-020-09807-z

Jara Chiriboga, S. P., Valverde Alvarez, J. H., Moreira Pozo, D. A., Toscano Caisalitin, J. A., Yaule Chingo, M. B., Catota Quinaucho, C. V., & Bernal Parraga, A. P. (2025). Gamification and English learning: Innovative strategies to motivate students in the classroom. *Revista Científica de Salud y Desarrollo Humano, 6*(1), 1609–1633. https://doi.org/10.61368/r.s.d.h.v6i1.549

Kambou, M. K., & Soma, L. (2020). Local culture and EFL vocabulary learning. *Asɛmka: A Bilingual Literary Journal of the University of Cape Coast, (10), 217*–238. https://doi.org/10.47963/asemka.vi10.283

Lee, J.-Y., & Baek, M. (2023). Effects of gamification on students' English language proficiency: A meta-analysis on research in South Korea. *Sustainability, 15*(14), Article 11325. https://doi.org/10.3390/su151411325

Luchoro-Parrilla, R., Lavega-Burgués, P., & Pic, M. (2024). Teaching sustainability through traditional sporting games. *Sustainability, 16*(13), Article 5510. https://doi.org/10.3390/su16135510

Mishra, N. R. (2023). Constructivist approach to learning: An analysis of pedagogical models of social constructivist learning theory. *Journal of Research and Development, 6*(1), 22–29. https://doi.org/10.3126/jrdn.v6i01.55227

Mulenga, R., & Shilongo, H. (2025). Hybrid and blended learning models: Innovations, challenges, and future directions in education. *Acta Pedagogia Asiana, 4*(1), 1–13. https://doi.org/10.53623/apga.v4i1.495

Novitawati, Purwanti, R., Prastitasari, H., Vitriati, N., & Olfah, K. (2022). Traditional games as English learning media for early childhood. *Jurnal Ilmiah Potensia, 7*(2), 184–193. https://doi.org/10.33369/jip.7.2.184-193

Pakpahan, F. H., & Saragih, M. (2022). Theory of cognitive development by Jean Piaget. *Journal of Applied Linguistics, 2*(2), 55–60. https://doi.org/10.52622/joal.v2i2.79

Pérez Calderón, J. R., & Lombardo Marrone, R. M. (2022). La categorización en los trabajos de investigación cualitativa: Enfoque filosófico. *Arjé, 16*(31), 490–505. https://arje.bc.uc.edu.ve/arje31/art10.pdf

Sailer, M., & Homner, L. (2020). The gamification of learning: A meta-analysis. *Educational Psychology Review, 32*, 77–112. https://doi.org/10.1007/s10648-019-09498-w

Samsudin, S., Sukarismanti, S., & Rasmin, L. O. (2025). From vocabulary building to cultural literacy: Implementing contextual teaching and learning in resource-limited

EFL classrooms. *Innovations in Language Education and Literature, 2*(1), 21–29. https://doi.org/10.31605/ilere.v2i1.5025

Sarmiento-Campos, N.-V., Lázaro-Guillermo, J. C., Silvera-Alarcón, E.-N., Cuellar-Quispe, S., Huamán-Romaní, Y.-L., Apaza Apaza, O., & Sorkheh, A. (2022). A look at Vygotsky's sociocultural theory (SCT): The effectiveness of scaffolding method on EFL learners' speaking achievement. *Education Research International, 2022*, Article 3514892. https://doi.org/10.1155/2022/3514892

Shan, L. W., & Abdul Aziz, A. (2022). A systematic review of teaching English in rural settings: Challenges and solutions. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences, 12*(6), 1956–1977. https://doi.org/10.6007/IJARBSS/v12-i6/14233

Sutrisna, G. (2021). Vocabulary acquisition in EFL: A literature review of innovative vocabulary teaching strategies. *Yavana Bhasha: Journal of English Language Education, 4*(1), 8–17. https://ojs.uhnsugriwa.ac.id/index.php/YB/article/view/523

Sánchez-Mena, A., & Martí-Parreño, J. (2017). Drivers and barriers to adopting gamification: Teachers' perspectives. *The Electronic Journal of e-Learning, 15*(5), 434–443. https://academic-publishing.org/index.php/ejel/article/view/1850

Torres-Toukoumidis, Á., Romero-Rodríguez, L. M., & Pérez-Rodríguez, M. A. (2018). Ludificación y sus posibilidades en el entorno de blended learning: Revisión documental. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, 21*(1), 95–111. https://doi.org/10.5944/ried.21.1.18792

Vasileva-Stojanovska, T., Vasileva, M., Malinovski, T., & Trajkovik, V. (2014). *The educational prospects of traditional games as learning activities of modern students. In C. Busch (Ed.), Proceedings of the 8th European Conference on Games Based Learning (Vol. 2, pp. 749–756).* Academic Conferences International Limited. https://repository.ukim.mk/entities/publication/86e225a1-ee05-4ac5-b3a8-6a0134d98187

Este artículo está bajo la licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional (CC BY 4.0).