



REVISTA MULTIDISCIPLINAR EPISTEMOLOGÍA DE LAS CIENCIAS

Volumen 3, Número 2
Abril-Junio 2026

Edición Trimestral

CROSSREF PREFIX DOI: 10.71112

ISSN: 3061-7812, www.omniscens.com

Revista Multidisciplinar Epistemología de las Ciencias

Volumen 3, Número 2
abril-junio 2026

Publicación trimestral
Hecho en México

La Revista Multidisciplinar Epistemología de las Ciencias acepta publicaciones de cualquier área del conocimiento, promoviendo una plataforma inclusiva para la discusión y análisis de los fundamentos epistemológicos en diversas disciplinas. La revista invita a investigadores y profesionales de campos como las ciencias naturales, sociales, humanísticas, tecnológicas y de la salud, entre otros, a contribuir con artículos originales, revisiones, estudios de caso y ensayos teóricos. Con su enfoque multidisciplinario, busca fomentar el diálogo y la reflexión sobre las metodologías, teorías y prácticas que sustentan el avance del conocimiento científico en todas las áreas.

Contacto principal: admin@omniscens.com

Las opiniones expresadas por los autores no necesariamente reflejan la postura del editor de la publicación

Se autoriza la reproducción total o parcial del contenido de la publicación sin previa autorización de la Revista Multidisciplinar Epistemología de las Ciencias siempre y cuando se cite la fuente completa y su dirección electrónica.

Esta obra está bajo una licencia internacional Creative Commons Atribución 4.0.



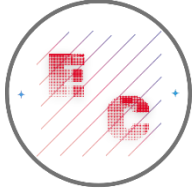
Copyright © 2026: Los autores



9773061781003

Cintillo legal

Revista Multidisciplinar Epistemología de las Ciencias Vol. 3, Núm. 2, abril-junio 2026, es una publicación trimestral editada por el Dr. Moises Ake Uc, C. 51 #221 x 16B , Las Brisas, Mérida, Yucatán, México, C.P. 97144 , Tel. 9993556027, Web: <https://www.omniscens.com>, admin@omniscens.com, Editor responsable: Dr. Moises Ake Uc. Reserva de Derechos al Uso Exclusivo No. 04-2024-121717181700-102, ISSN: 3061-7812, ambos otorgados por el Instituto Nacional del Derecho de Autor (INDAUTOR). Responsable de la última actualización de este número, Dr. Moises Ake Uc, fecha de última modificación, 1 abril 2026.



Revista Multidisciplinar Epistemología de las Ciencias

Volumen 3, Número 2, 2026, abril-junio

DOI: <https://doi.org/10.71112/14dn1b16>

**TIC/TAC Y GAMIFICACIÓN EN LA CLASE DE INGLÉS: MEDIACIONES PARA LA
PARTICIPACIÓN Y LA PERSISTENCIA EN UN CONTEXTO ESCOLAR**

**ICT/LKT AND GAMIFICATION IN THE EFL CLASSROOM: MEDIATIONS FOR
PARTICIPATION AND PERSISTENCE IN A SCHOOL CONTEXT**

Yasaira León Muñoz

Colombia

TIC/TAC y gamificación en la clase de inglés: mediaciones para la participación y la persistencia en un contexto escolar

ICT/LKT and Gamification in the EFL Classroom: Mediations for Participation and Persistence in a School Context

Yasaira León Muñoz^{a,*}

yasairaleon@iespcc.edu.com

<https://orcid.org/0009-0008-5193-2293>

*Autor de correspondencia: yasairaleon@iespcc.edu.com, ^aUniversidad de Panamá, Colombia.

RESUMEN

Este artículo presenta algunos de los resultados obtenidos a partir de una investigación cualitativa de enfoque interpretativo, realizada en la Institución Educativa San Pedro Claver. El objetivo principal fue comprender cómo las experiencias de gamificación apoyadas en TIC y TAC se vinculan con la motivación para aprender inglés. Para ello, se recurrió a entrevistas semiestructuradas con dos docentes (D1-D2), a un grupo focal conformado por estudiantes (E01-E40) y a dos matrices de observación (MO1-MO2). La información recolectada fue clasificada en categorías y subcategorías, después se integraron mediante la triangulación de las fuentes, técnicas de entrevista y análisis conceptuales. De esta manera se logró observar que la gamificación adquiere una perspectiva formativa cuando se considera como experiencia que puede contar con reglas, roles y metas; siendo así un proceso que debe tener el ajuste y la retroalimentación necesaria. En ese orden de ideas se observa que los estudiantes pueden valorar la tecnología como una herramienta para facilitar la interacción, aunque su uso pueda verse limitado por factores infraestructurales y directrices en las escuelas; además de

considerar que al promover las metodologías híbridas se incentive la participación. Por último, es importante mencionar que por medio de la motivación se favoreció la disposición de los estudiantes al momento de emplear el inglés.

Palabras clave: gamificación; motivación; aprendizaje del inglés; TIC; investigación cualitativa.

ABSTRACT

This article presents some of the findings from a qualitative study with an interpretive approach conducted at the San Pedro Claver Institution. The main objective was to understand how gamification experiences supported by ICT and TAC are linked to motivation to learn English. To this end, the study utilized semi-structured interviews with two teachers (T1-T2), a focus group of students (S01-S40), and two observation matrices (OM1-OM2). The collected information was classified into categories and subcategories, then integrated through the triangulation of sources, interview techniques, and conceptual analysis. In this way, it was observed that gamification takes on a formative perspective when considered as an experience that can involve rules, roles, and goals; thus, it is a process that requires necessary adjustments and feedback. In this vein, it is observed that students can value technology as a tool to facilitate interaction, although its use may be limited by infrastructure factors and school guidelines; furthermore, it is considered that promoting hybrid methodologies encourages participation. Finally, it is important to mention that motivation enhanced students' willingness to use English.

Keywords: gamification; motivation; English language learning; ICT; qualitative research.

Recibido: 23 mayo 2026 | Aceptado: 8 junio 2026 | Publicado: 9 junio 2026

INTRODUCCIÓN

El aprendizaje en la escuela no solamente consiste en captar ideas para relacionarlas, pues desde la práctica aprender implica de esfuerzos que se deben sostener durante toda la vida; además de visionar factores que influyen notoriamente en este ejercicio como lo son la motivación, la percepción y los significados de aquellas experiencias derivadas dentro del aula. Desde diferentes perspectivas, el contexto escolar es asumido como una realidad en el que las oportunidades para emplear el idioma en especial con la finalidad de entender diferentes situaciones comunicativas pueden verse afectado por la calidad de las experiencias previas, problemas del aprendizaje y la comparación entre estudiantes. En ese orden de ideas, se puede considerar a la motivación como un factor fundamental para transformar las prácticas de enseñanza, ya que puede brindar los espacios para que los estudiantes aprendan, persistan e intenten desarrollar nuevos saberes, sin percibir en las asignaturas un compromiso, antes bien ello permitirá desarrollar nuevas experiencias significativas.

Partiendo de lo planteado, la gamificación puede ser considerada como una oportunidad para transformar las prácticas de enseñanza-aprendizaje ya que es la estrategia pertinente capaz de integrar elementos del juego en función de propiciar a participación y la responsabilidad, (Deterding et al., 2011). De este modo, las prácticas de aula se adecuan en función de metas claras, retroalimentaciones continuas y revisiones a las progresiones de cada estudiante; además de adecuar sus niveles de aprendizaje con el fin de ir afrontando diferentes situaciones que limitan el proceso pedagógico. De esta manera, el objetivo de la gamificación es transformar la vivencia de las tareas escolares por medio de la integración del error como parte del proceso, haciendo visible el progreso de quienes aprenden.

Los estudios en la literatura evidencian resultados diversos que explican la implementación de las gamificaciones como estrategia pedagógica; en primer lugar, una revisión sistemática evidenció que esta alternativa pedagógica puede ayudar a mejorar la

motivación y el rendimiento académico, pero particularmente esto dependerá directamente de las condiciones en que se apliquen las actividades (Manzano et al., 2021). En la particularidad de la enseñanza del inglés, se identificó que la gamificación puede ser pertinente si se articulan de forma organizada los objetivos, retos y actividades que retroalimenten el aprendizaje de los estudiantes (Tigua et al., 2022). Así, la discusión académica ha estado centrada en analizar el conjunto de experiencias, de tal manera que se desarrolle una reflexión respecto a las formas de participación desarrolladas en la enseñanza de idiomas partiendo de las metas del aprendizaje y de las necesidades pedagógicas identificadas en un contexto institucional. Sin embargo, pese al interés académico de investigar esta temática, aun no se han desarrollado a cabalidad muchos estudios cualitativos que analicen como estas experiencias pueden impactar al interior de la cotidianidad escolar.

Para entender lo anterior es necesario relacionar diferentes enfoques que desde el factor motivacional aportan a la comprensión de la temática investigada; como primera perspectiva la teoría de la autodeterminación analiza que las motivaciones pueden estar direccionadas desde el comportamiento, analizando como aquellas del carácter autónomo varían desde la perseverancia mientras aquellas controladas se desarrollan desde presiones externas (Deci & Ryan, 2008). En ese orden de ideas la gamificación desde una perspectiva crítica puede facilitar o reforzar las condiciones del aprendizaje de acuerdo al tiempo de implementación (Suárez, 2022), por ello más allá de relacionar la motivación desde una propiedad individual, resulta pertinente relacionar una perspectiva que basada desde las vivencias desarrolladas asuman nuevas prácticas que favorezcan el clima escolar.

A esta premisa, se le añade también el impacto que han tenido las tecnologías en las escuelas; pues tanto las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) como las Tecnologías del Aprendizaje y Conocimiento (TAC) pueden incorporar recursos innovadores; no obstante, su verdadero impacto reside en la capacidad de integración y las decisiones de

uso que se empleen sobre ellas (Gómez-Cano et al., 2025). Desde la gamificación esto implica que las herramientas tecnológicas y los recursos audiovisuales no garanticen tácitamente una experiencia significativa; ya que su valor real se desarrolla desde la interacción continua y la posibilidad de garantizar las oportunidades para el aprendizaje del idioma; teniendo en cuenta las prácticas de acceso y normas presentadas en cada institución educativa.

Por otra parte, las discusiones desarrolladas a partir de las vivencias lúdicas al interior de las escuelas han sugerido que si bien las experiencias de aula mediante el empleo de la gamificación pueden generar resultados estos no son inmediatos; estudios realizados sobre el uso de videojuegos en los contextos educativos orientan que el nivel de participación en las actividades que favorecen habilidades como la creatividad y el trabajo cooperativos pueden fortalecer la motivación. También se señala la importancia de orientar criterios claros para no generar una dependencia excesiva ni la permisividad excesiva en las experiencias de gamificación (Ortiz-Clavijo & Cardona, 2022). Esta postura adquiere un sentido particular en la enseñanza del inglés, donde el hablar suele implicar la exposición y generar un contexto emocional donde se puede generar una influencia sobre la participación estudiantil. De esta manera al investigar sobre la gamificación y el uso de tecnologías en la enseñanza del inglés implica considerar que recursos, dinámicas y demás criterios pueden incidir en el aprendizaje del idioma.

El contexto investigativo presentado se lleva a cabo en la IE San Pedro Claver, la pregunta que orienta este estudio es ¿Cómo inciden las estrategias de gamificación hacia el aprendizaje del inglés en este entorno escolar?, su propósito es indagar sobre el impacto de la gamificación partiendo desde una mirada pedagógica; para ello se consideran las experiencias de los docentes y estudiantes, además de relacionar lo que ocurre al interior del aula de clases. En este sentido, el estudio ofrece una lectura cercana al contexto, al examinar la gamificación

como una estrategia didáctica que incluye el juego, la estructura sus elementos, la mediación TIC/TAC y la comprensión cualitativa de la motivación.

METODOLOGÍA

Esta investigación se desarrolló desde un enfoque cualitativo que se orienta a la interpretación de fenómenos, ya que se orienta a la comprensión de los significados y las prácticas pedagógicas en un contexto específico (Fuster, 2019). De esta manera el estudio busca reconstruir como se elaboran las experiencias de gamificación en el entorno escolar, además de las motivaciones desarrolladas que surgen en las interacciones. De igual modo, la elección metodológica se relaciona inicialmente a comprender el uso de la gamificación como una herramienta que puede ofrecer alternativas para propiciar las motivaciones de quienes aprenden (Deterding et al, 2021; Cheng & Yeh, 2009).

El trabajo de campo tuvo lugar en la Institución Educativa San Pedro Claver, contando con la participación de dos profesoras de inglés (D1 y D2) y de un grupo focal compuesto por cuarenta estudiantes (E01 a E40). Las observaciones se identificaron como MO1 y MO2. Es necesario resaltar que las personas participaron voluntariamente, así mismo la codificación empleada ayudo a recolectar evidencias que guardando la privacidad de los participantes, tuvieron en cuenta la diversidad de sus experiencias y el acceso a los recursos del entorno educativo (López-Gil, 2024).

Para abordar el fenómeno desde diferentes perspectivas, se tuvieron en cuenta 3 técnicas para contrastarlas intenciones pedagógicas, experiencias estudiantiles y registros del entorno (Bisquerra, 2009). Inicialmente se emplearon entrevistas realizadas con docentes tomando como referencias las dimensiones de juego, la gamificación y sus elementos; luego se empleó un grupo focal con estudiantes para explorar sus experiencias respecto a la influencia de las TIC y las TAC en las actividades de inglés, partiendo del uso de la tecnología como

herramienta de soporte educativa (Gómez-Cano et al., 2025). Por último, fueron aplicados matrices de observación orientadas a registrar situaciones vinculadas a los factores motivacionales y orientadas al proceso de enseñanza-aprendizaje (Deci & Ryan, 2008; Suarez, 2022).

La recolección de datos fue realizada inicialmente con las entrevistas, cuya estructura tuvo en cuenta un formato conversacional, se grabaron y transcribieron los audios teniendo claramente la autorización de los participantes de tal manera que se tuviera fielmente la originalidad de las respuestas (Fuster, 2009). Luego se empleó el grupo focal desde un dialogo guiado para identificar situaciones similares entre los estudiantes. Por su parte, las observaciones se desarrollaron durante las clases teniendo en cuenta las actividades realizadas, para lo cual se registraron los hechos tomando como referencia las categorías de análisis; en todos los casos se solicitó el consentimiento informado y el asentimiento cuando fuera necesario; finalmente la información suministrada se almaceno en archivos con acceso restringido (Bisquerra, 2009).

El análisis de la información se desarrolló con una lectura integral para relacionar las unidades de significado y elaborar un mapa de códigos, esto para encontrar una secuencia lógica a partir del lenguaje de los participantes (Fuster, 2019), luego se agruparon mediante códigos las diversas categorías y subcategorías surgidas a partir del marco conceptual del estudio siendo ellas: La gamificación y motivación hacia el aprendizaje (Deterding et al., 2011; Cheng & Yeh, 2009). La interpretación estuvo soportada en la triangulación de las fuentes, aplicando las técnicas y desarrollando el contraste conceptual mediante la atención de las convergencias y divergencias de los datos (Bisquerra, 2009; Manzano et al., 2021), también se tomó en cuenta el uso del Atlas TI para estructurar los códigos y agrupar cada dato de forma sistemática.

En cuanto a la rigurosidad cualitativa, la credibilidad estuvo fortalecida ya que se triangularon las evidencias de cada técnica, lo que ayudo a identificar diferentes extractos textuales para desarrollar una mejor interpretación (Bisquerra, 2009); con la finalidad de describir el contexto y las condiciones de la mediación pedagógica se reconoció que el uso de las TIC/TAC varía en función del acceso y la pertinencia que tenga en una institución (Gómez-Cano et al., 2025). Finalmente, tanto la dependencia como la conformabilidad fueron abordados desde una ruta clara de codificación, elaboración de memos y auditorias; se reconoció que la interpretación dada en la investigación cualitativa se relaciona con medidas analíticas que deben ser coherentes para garantizar transparencia en el proceso (Fuster, 2019).

RESULTADOS

Los resultados se organizaron desde categorías y subcategorías para integrar la información obtenida por parte del discurso de los docentes (D1-D2), además de la interacción grupal con los estudiantes (E01-E40) y los registros obtenidos en la observación del aula (MO1-MO2).

Categoría 1. Gamificación

Juego (reglas, roles, error formativo y experiencia lúdica). En las entrevistas, el juego aparece como una mediación pensada para mantener la participación y propiciar espacios de interacción en la clase de inglés. D1 lo expresa así: “El propósito por el cual incorporo el juego es principalmente por el interés de mis estudiantes, pues ellos quieren tener un tiempo agradable mientras se estudia; los incluyo porque los conecta con el saber y la interacción” (D1). De modo similar, D2 plantea: “El propósito pedagógico por el cual hago uso del juego es porque para mí es una estrategia útil de la didáctica para motivar a mis estudiantes. Del mismo modo, incorporo el juego porque facilita en cada uno el aprendizaje” (D2). Al contrastar estas afirmaciones con los registros de aula, se observa que “los estudiantes se concentran en

actividades claves” (MO1), lo que sugiere que, cuando la actividad despierta interés y cuenta con una estructura definida, el grupo suele sostener la tarea.

En cuanto a las reglas, D2 explica un procedimiento que combina la explicación, el uso de apoyos visuales y la verificación de la comprensión: “Al iniciar las actividades explico con ejemplos e instrucciones sencillas. Hago uso de ayudas visuales y también verifico la comprensión de las mismas” (D2). Esta claridad al comienzo de las actividades facilita la dinámica en el aula, ya que entender las consignas reduce las dudas y enfoca la atención en el reto propuesto. Respecto al error, se adopta un enfoque formativo que promueve el reintento (“tienen la oportunidad de volver a realizarlo”, D1) y la reflexión para mejorar (D2). Así, el error se asume como punto de partida para intentar de nuevo, siempre con acompañamiento.

Gamificación (misiones, progresión, metas/criterios, retroalimentación, elección). Para esta subcategoría, los testimonios dados por los docentes evidencian que existe una intención de relacionar las misiones con propósitos concretos. D1 relaciona que al diseñar estos retos se tiene en cuenta el “Vocabulario y la gramática.....”[Y] las habilidades se deben fortalecer” (D1). Por otra parte, D2 señala que los retos requieren de “Expresiones y estructuras gramaticales.... Alineadas a los propósitos” (D2). Esto se evidencia en labores donde se espera el uso efectivo de recursos del idioma para avanzar.

La progresión de cada reto inicia mediante labores simples y se promueve hacia tareas complejas, basándose en elementos explícitos que indican los niveles de rendimiento; las docentes mencionan que el empleo de rubricas son claves en el seguimiento (D2): La retroalimentación es fundamental en el proceso, ya sea “Durante la actividad” o al finalizar (D1) o al cierre, para que se brinden orientaciones de ajustes y mejoras. En los registros se identificaron elecciones de misiones para adaptarse según el nivel de dominio (MO1), indicando que el diseño puede ser adaptado, lo cual genera una mayor disposición cuando los retos se perciben como alcanzables.

Elementos de la gamificación (Narrativa, reconocimientos, progreso y personalización). Funciona como herramienta para comprender los retos en función de las realidades familiares, D1 la relaciona con “Su rutina, su escuela y temas de día a día” (D1), mientras que la D2 la relaciona con la vida escolar y experiencias cercanas donde el inglés es usado desde contextos reconocible (D2). Ello permite, visionar que las misiones o retos se desarrollen en función de conectar cada contenido con las propias experiencias del estudiantado.

En cuanto a los reconocimientos, se describen como herramientas que fortalecen la participación y el compromiso; D2 afirma que las insignias reconocen la “Participación compromiso” (D2) y que la clasificación busca resaltar una “Colaboración” en el uso correcto del inglés (D2). En MO2 se documenta una pregunta que ilustra el reconocimiento de las dinámicas grupales “¿Cuántas estrellas ganamos por este dialogo?”, lo cual junto con la experiencia permite avanzar en una tabla de posiciones. Tales registros señalan que la visualización y los reconocimientos actúan como indicadores de avance que fortalecen las interacciones grupales.

TIC/TAC (pertinencia, interactividad, alternativas, retroalimentación mediada y alineación). En el grupo focal, la tecnología es valorada porque incentiva la interacción. E01, menciona “Duolingo y YouTube” y E07 señala que con el computador se “Miran las palabras y se recuerdan más en la casa” (E07). Desde la participación activa se reconoce el uso de herramientas direccionadas a retos como “Wordwall, Kahoot y Educaplay.en grupo (E11). A la vez que se identifica una comparación con actividades menos participativas, resumidas en la frase “No solo transcribir” (E15), lo que sugiere que los estudiantes diferencian entre actividades que requieren acción y aquellas centradas solo en copiar.

El acceso, depende del entorno institucional, un estudiante resalta que el uso del celular “Casi no lo dejan usarlo” (E 05), evidenciando que el uso de dispositivos esta mediado por las normas de la escuela. En cuanto a los problemas de conectividad, se caracterizan alternativas

hibridas como cuando la docente “Las coloca en el tablero o hacemos grupitos” (E03), o el uso de dinámicas como “Teléfono roto” o el “Dictado de palabras cortas en inglés” (E 11). La retroalimentación mediada suele darse por WhatsApp: “audios y mensajes” (E05) para saber “cómo voy” (E07). También mencionan que los juegos ayudan a “repasar el tema que la señora explicó” (E05), sugiriendo una alineación entre el recurso tecnológico, la actividad gamificada y el contenido trabajado en clase.

Categoría 2. Motivación hacia el aprendizaje

Motivación (atención, autoeficacia, valor, emoción positiva y autonomía). En MO1 se observó que los estudiantes mantienen la atención y demuestran autoeficacia al enfrentar tareas que consideran desafiantes, pues “se atreven... pese a no reconocer todo el vocabulario” (MO1). Además, existe interés en continuar practicando más allá del aula, ya que “muestran interés por saber dónde encontrar actividades similares” (MO1). Esto permite pensar que la experiencia trasciende el espacio escolar y puede extenderse a otros momentos de aprendizaje. El valor de la tarea se refleja en conversaciones entre pares sobre la utilidad del vocabulario para seguir practicando (MO1). Las emociones positivas se hacen visibles en gestos como risas, celebraciones y choques de manos, contribuyendo a un ambiente relajado (MO1). En MO2, también se evidencia entusiasmo durante las actividades. La autonomía aparece cuando la docente propone misiones para practicar comprensión lectora y expresión oral, permitiendo que el grupo elija las actividades.

La motivación, tanto intrínseca como extrínseca, se expresa a través de diferentes razones, procesos de internalización, dependencia y preferencias. Los registros muestran que hay diferentes motivos por los cuales cada estudiante participa, por ejemplo, en MO2 algunos estudiantes repitieron ejercicios sin expresar preocupación por los puntajes, mientras que en MO2 otros si se motivaron al obtener puntos. La internalización se observó en expresiones que relacionaron el esfuerzo con el logro de metas y el trabajo cooperativo como la idea de obtener

un éxito en conjunto; “Necesito estudiar para que mi amigo y yo ganemos puntos” o el estudio autónomo para no defraudar a otros (MO1). De esta manera se relacionan situaciones donde la motivación se condiciona a partir de un premio; como por ejemplo “No tiene premio, no paga” (MO1). De este modo, los registros reflejaron que la participación oscila entre el deseo de cumplir metas trazadas según las dinámicas de cada actividad.

En el proceso de enseñanza y aprendizaje del inglés se relacionan aspectos como el uso adecuado del idioma, la comprensión, la retroalimentación y evidencias del aprendizaje; para MO1 los estudiantes expresaron frases de forma autónoma y se organizan adecuadamente para usar adecuadamente el vocabulario en las actividades sugeridas. En MO2, la comprensión de instrucciones mejora cuando se brindan orientaciones y acompañamientos por parte del docente. En este orden de ideas, la retroalimentación resulta efectiva al ofrecer un tono amable y claro, ya que los estudiantes atienden correctamente las correcciones sobre pronunciación (MO1; MO2), logrando así un seguimiento desde el aprendizaje.

De forma general los hallazgos evidencian una relación directa entre la gamificación, la mediación de las tecnologías y la motivación hacia el aprendizaje del inglés; teniendo claro que cuando se brindan condiciones de acceso y dinámicas de aula se logra con claridad una mayor participación y disposición en los estudiantes al momento de aprender un nuevo idioma.

DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos permiten afirmar que la gamificación es efectiva si se ejecuta desde una mirada integral y no se organiza solo como actividades sueltas; esta visión coincide con la conceptualización que sugiere incorporar las estrategias de gamificaciones desde elementos lúdicos (Deterding et al., 2011). El análisis realizado indica que no existe una relación directa entre el uso del juego y las motivaciones, ya que convergen diferentes

decisiones en el aula de clases que influyen en el desarrollo de la enseñanza-aprendizaje (Manzano et al., 2021). De este modo es pertinente asumir que la gamificación es una manera de organizar las experiencias del aprendizaje como una herramienta para promover la participación desde tareas lingüísticas que requieren de ajustes continuos.

En lo que respecta a la dimensión lúdica permiten reflexionar respecto al papel del juego como mediador en las experiencias del aprendizaje, lo cual solo se evidencia cuando se plantean reglas claras y metodologías para desarrollar ambientes que fomenten la participación, lo cual coincide con estudios que destacan que el valor didáctico de los juegos se evidencia en la intención de la actividad y de la integración en las decisiones que los docentes tienen (Ortiz & Cardona, 2022). También es pertinente considerar los análisis que advierten que, si lo lúdico se introduce sin adaptaciones en la práctica de aula, pueden surgir problemas como la concentración de la interacción en unos pocos participantes o la pérdida de la intencionalidad formativa (Marín et al., 2022). En este estudio, la organización de los roles es necesaria para evitar que la responsabilidad solo recaiga en algunos estudiantes, lo cual es importante para fortalecer el trabajo cooperativo.

El tratamiento del error aparece como un eje transversal a lo largo del análisis, por lo que para este caso el reintento se concibe como una secuencia que permite el desarrollo de la reflexión, lo cual permite el desarrollo de la persistencia en tareas requeridas desde el aprendizaje de idiomas; esta interpretación ayuda a pensar que la motivación se entiende correctamente desde el diseño pedagógico, por lo que si se ofrecen pautas claras el estudiante puede esforzarse en medio de las dificultades (Cheng & Yeh, 2009). De este modo, la repetición de actividades y la búsqueda por mejorar puede entenderse como señales para que los estudiantes vayan analizando su desempeño de tal manera que mejoren continuamente (Requena-Arellano et al., 2023). Desde una mirada óptica, esto permite intuir que por medio de las oportunidades de mejora se normalicen los errores en el aprendizaje de idiomas, lo cual

evita que se obstaculice la participación, algo relevante en situaciones de escritura y pronunciación.

En relación con la subcategoría TIC/TAC, el estudio destaca que no toda inclusión de las tecnologías desarrollan una verdadera mediación, ya que los estudiantes reconocen aquellos recursos que promueven la interactividad y todos los mecanismos que fortalecen su aprendizaje ya que pueden seguir aprendiendo por fuera del aula; por lo que desde este hallazgo se respalda la idea que para incluir las Tecnologías del Aprendizaje y la comunicación requieren de una integración adecuada entre los recursos y objetivos de la formación (Gómez et al., 2025). Sin embargo, se señala que existen limitaciones al interior de los contextos como, por ejemplo: Las normas escolares respecto al uso de dispositivos o la conectividad, condiciones que muestran como la mediación tecnológica no es uniforme pues la experiencia digital varía de acuerdo a las experiencias presentadas en cada espacio de clases (López-Gil, 2024). De este modo el aporte de las TIC/TAC hacia las estrategias de gamificación depende directamente de la capacidad para planificar las alternativas de mediación tecnológica.

En cuanto al componente motivacional, el estudio tiene en cuenta una perspectiva adecuada respecto a la motivación, ya que se evidencian en narrativas donde se reconocen enfoques que distinguen la motivación y autonomía cuando los estudiantes hallan un sentido respecto al aprendizaje; mientras que la motivación controlada se presenta cuando hay una recompensa o presiones externas (Deci & Ryan, 2008). En el corpus analizado, surgen indicios de motivación extrínseca como el interés por los puntajes, reconocimientos y señales de internalización que ayudan a alcanzar metas compartidas para mejorar el desempeño de cada persona. En ese sentido, se evidencia que el efecto motivacional depende directamente del equilibrio entre el reconocimiento externo y el sentido que adquiere el aprendizaje.

Este equilibrio es importante porque permite analizar el papel de los reconocimientos, la evidencia señalada indica que los puntos o insignias se integren con reglas para poder

visualizar los avances, advirtiendo caer en posibles dependencias si la recompensa se convierte en eje central de la participación; de esta manera el hallazgo coincide con debates respecto a la dimensión afectiva de la gamificación, la cual señala que aunque el uso intensivo de los estímulos puede fortalecer la participación, es necesario mantener cierta prudencia para no generar dependencias de tales recursos motivacionales (Suárez, 2022). Así, el reconocimiento adquiere sentido cuando su valor depende del avance lingüístico y la construcción de sentidos, por lo que desde este estudio la retroalimentación adquiere visibilidad cuando se orienta la atención hacia los aprendizajes significativos.

Por último, los hallazgos se relacionan con discusiones sobre el aprendizaje del inglés mediado por gamificación, demostrando que la motivación se puede ver fortalecida si las tareas requieren de un desempeño en concreto (vocabulario, pronunciación, estructura) y van seguidas de un acompañamiento por parte del docente; tal aspecto se ha relacionado en estudios que identifican mejoras en habilidades lingüísticas gracias a las propuestas de gamificación que orientan la práctica y el desempeño (Vergara-Pareja et al., 2021). En el caso analizado, la gamificación propicia en el aprendizaje del inglés experiencias significativas que desarrollen las diferentes habilidades de los estudiantes (Deterding et al., 2011; Gómez-Cano et al., 2025).

En síntesis, el aporte principal del estudio es que las relaciones entre gamificación y motivación se determina cuando desde la intención pedagógica organiza una experiencia segura para fortalecer la participación de los estudiantes; lo que es fundamental para propiciar el desarrollo de habilidades desde las mediaciones TIC/TAC ampliando las oportunidades de practica y seguimiento del avance (Deterding et al, 2011; Gómez-Cano et al., 2025).

CONCLUSIONES

Este trabajo cualitativo analizo como se configuran las estrategias de gamificación en el aprendizaje del inglés para determinar su impacto en la motivación de los estudiantes desde un contexto escolar concreto; De ahí que, mediante entrevistas con docentes, el grupo focal con estudiantes y la observación desde el aula, fuera posible evidenciar una postura amplia para entender como las decisiones pedagógicas y las percepciones del estudiantado se generan desde una experiencia de aula.

Los hallazgos sugieren que la gamificación adquiere mayor importancia en las clases de inglés cuando se considera como una experiencia significativa, por lo que resulta pertinente estructurar un proceso adecuado para promover la participación y diseñar retos que estén alineado con las metas del aprendizaje. En este sentido, las oportunidades de mejora se representan como una estrategia para estimular la motivación, siempre y cuando se orienten a los estudiantes con el ánimo de afrontar sus posibles dificultades.

En lo que respecta al componente tecnológico, la evidencia recogida muestra que la tecnología es ampliamente valorada si se integra correctamente con un objetivo establecido, ya que la participación suele ser más activa cuando se ofrece una mayor interactividad desde la práctica y la retroalimentación inmediata. No obstante, la integración tecnológica se puede ver limitada por las normas institucionales, la disponibilidad de los recursos y la conectividad.

En el ámbito de la motivación el interés por aprender inglés se desarrolla por medio de la atención, las emociones y la constante participación de los estudiantes; los motivos que impulsan el aprendizaje de este idioma pueden variar partiendo inicialmente desde el reconocimiento externo mientras que en otros casos se desarrolla más por mejorar el desempeño propio o alcanzar logros colectivos. Esto evidencia que la motivación puede considerarse como una experiencia situada que es influida por la claridad de propósitos y el acompañamiento dado desde los docentes.

Entre las implicaciones pedagógicas, los resultados destacan la importancia del establecer metas, desarrollar retroalimentaciones en la realización de actividades y establecer roles que propicien la participación equitativa; igualmente es necesario desarrollar un equilibrio entre las diferentes estrategias que favorecen la disposición de los estudiantes. En cuanto al uso de la tecnología se recomienda priorizar la interactividad desde una planeación asertiva, además de diferentes alternativas para lugares con dificultades en la conectividad.

Por último, este artículo reconoce diferentes limitaciones evidenciadas desde el contexto institucional y el conjunto de experiencias de aula; así los resultados deben asumirse desde una lectura orientada para aportar elementos en el diseño didáctico desde escenarios institucionales. Se reconoce que futuros estudios académicos podrían ampliarse a un mayor número de aulas, esto con la finalidad de realizar seguimientos que permitan analizar los cambios motivacionales para poder encontrar una correcta visibilización sobre el progreso de las experiencias gamificadas en la enseñanza del inglés.

Declaración de conflicto de interés

Como autora de la investigación declaro que cada componente de este manuscrito se realizó de manera objetiva con el fin de responder estrictamente a fines académicos y científicos. Además, declaro no tener ningún conflicto de interés relacionado con esta investigación.

Declaración de contribución a la autoría

Yasaira León Muñoz: conceptualización, curación de datos, análisis formal, investigación, metodología, administración del proyecto, recursos, software, supervisión, validación, visualización, redacción del borrador original, revisión y edición de la redacción.

Declaración de uso de inteligencia artificial

Como autora declaro que no hice uso de la inteligencia artificial para redactar este artículo por lo tanto esta herramienta no sustituye de ninguna manera la tarea o proceso intelectual presentado.

REFERENCIAS

Bisquerra, R. (2009). Metodología de la investigación educativa. La Muralla.

https://www.academia.edu/38170554/METODOLOG%3%8DA_DE_LA_INVESTIGACI%3%93N_EDUCATIVA_RAFAEL_BISQUERRA_pdf

Cheng, Y., & Yeh, H. (2009). From concepts of motivation to its application in instructional design: Re-conceptualizing motivation from an instructional design perspective. *British Journal of Educational Technology*, 40(4), 597–605. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2008.00910.x>

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian Psychology/Psychologie canadienne*, 49(3), 182–185. <https://doi.org/10.1037/a0012801>

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

Fuster, M. (2019). *Metodologías cualitativas: Fundamentos y casos* (2.^a ed.). Octaedro. <https://octaedro.com/wp-content/uploads/2024/02/9788410054738.pdf>

Gómez-Cano, C.-A., Sánchez-Castillo, V., & Pérez-Gamboa, A.-J. (2025). Tecnologías del aprendizaje y conocimiento como campo de estudio: análisis de fortalezas y

- limitaciones. *Cultura, Educación y Sociedad*, 16(1), e5818.
<https://doi.org/10.17981/cultedusoc.16.1.2025.5818>
- López-Gil, K. (2024). “Me sentía doble analfabeta”. *Trayectorias letradas digitales de estudiantes indígenas*. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 17, 1–25. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m17.msda>
- Manzano, A., Camacho-Lazarraga, P., Guerrero, M. A., Guerrero-Puerta, L., Aguilar-Parra, J. M., Trigueros, R., & Alias, A. (2021). Between level up and game over: A systematic literature review of gamification in education. *Sustainability*, 13(4), 2247.
<https://doi.org/10.3390/su13042247>
- Marín, D., Esnaola-Horacek, G., & Donato, D. (2022). Videojuegos y educación: análisis de tendencias en investigación. *Revista Colombiana de Educación*, (84), 1–17.
<https://doi.org/10.17227/rce.num84-12125>
- Ortiz-Clavijo, L. F., & Cardona-Valencia, D. (2022). Tendencias y desafíos de los videojuegos como herramienta educativa. *Revista Colombiana de Educación*, (84), 1–17.
<https://doi.org/10.17227/rce.num84-12761>
- Requena-Arellano, M. A., Macías-Villarrasa, A., & Camacho-Gómez, M. (2023). Semántica y lógica del aprendizaje autorregulado: aportes desde una cartografía conceptual. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 16, 1–25.
<https://doi.org/10.11144/Javeriana.m16.slaa>
- Suárez Baeza, F. R. (2022). Gamificación educativa y dimensión afectiva del estudiantado: más que motivación extrínseca. *Investigaciones Andina*, 24(44), 69–86.
<https://doi.org/10.33132/01248146.2194>
- Tigua Anzules, J. O., Sanlucas Marcillo, M., Játiva Acebo, E. Y., & Parrales Calderón, T. M. (2022). La gamificación como estrategia de enseñanza aplicada al idioma inglés. *Polo del Conocimiento*, 7(8), 368–383. <https://doi.org/10.23857/pc.v7i8>

Vergara-Pareja, C. M., Nielsen-Niño, J. B., & Niño-Vega, J. A. (2021). La gamificación y el fortalecimiento de la habilidad oral en inglés a niños de primera infancia. *Revista de Investigación, Desarrollo e Innovación*, 11(3), 569–578.
<https://doi.org/10.19053/20278306.v11.n3.2021.13355>