

ENCUENTROS | Revista de Ciencias Humanas, Teoría Social y Pensamiento Crítico pp: 438-447

LA GAMIFICACIÓN COMO INNOVACIÓN LÚDICA PARA LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS A NIVEL UNIVERSITARIO

Gamification as a playful innovation in university-level english language teaching

Johennys Genith Brito Chiquillo
Universidad de La Guajira. Riohacha, Colombia.
jgbritoc@uniguajira.edu.co
https://orcid.org/0000-0002-1171-0177

Juan Carlos Pedrozo Cuadrado
Universidad de La Guajira. Riohacha, Colombia.
jpedrozoc@uniguajira.edu.co
https://orcid.org/0009-0006-6071-9457

Natividad de Jesus Medina Daza
Universidad de La Guajira. Riohacha, Colombia.
nmedinad@uniguajira.edu.co
https://orcid.org/0000-0002-5365-9306

Este trabajo está depositado en Zenodo:
DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.21895718

RESUMEN

En la actualidad, los enfoques educativos tradicionales han quedado en la obsolescencia, por lo que la educación superior debe transformarse para evitar la proliferación del pensamiento acrítico y transformar las dinámicas de la educación superior en la era digital. Por esta razón, el artículo tuvo como objetivo analizar el impacto de la gamificación como innovación lúdica en la enseñanza del inglés en el entorno universitario. Metodológicamente se acogió un diseño cualitativo de exploración documental, el cual se llevó a cabo a través de la lectura exploratoria, la codificación y la interpretación. Entre los principales hallazgos, se identificó una asimetría en la enseñanza del inglés, caracterizada por el predominio de la dimensión logro, basado en sistemas de recompensa externa, sobre las dimensiones sociales e inmersiva, necesarias para reducir el filtro afectivo y mejorar la competencia comunicativa. Además, se evidenció la resistencia al cambio en ciertos actores universitarios que prefieren la persistencia de enfoques tradicionales de la educación. Se concluyó en la urgencia de transitar de la gamificación superficial a la gamificación profunda, basada en la autonomía estudiantil, asumiendo como meta la transformación de la educación universitaria.

Palabras claves: Gamificación, ludificación, enseñanza del inglés, innovación pedagógica, competencia comunicativa.

ABSTRACT

In the current educational landscape, traditional teaching methods have become obsolete. Consequently, higher education must transform to prevent the fostering of uncritical thinking and to reshape university dynamics in the digital era. To address this, this article aimed to analyze the impact of gamification as a playful innovation in English language teaching within the university environment. Methodologically, the study employed a qualitative, desk-research design conducted through exploratory reading, coding, and critical interpretation. The main findings reveal a structural asymmetry in English instruction, characterized by a predominance of the "achievement" dimension—rooted in external reward systems—over the social and immersive dimensions required to lower the affective filter and enhance communicative competence. Furthermore, the study evidenced a resistance to change among certain university stakeholders who favor the persistence of traditional educational approaches. It is concluded that there is an urgent need to transition from superficial to deep gamification based on student autonomy, ultimately aiming for the transformation of higher education.

Keywords: Gamification, Playful learning, English language teaching, Pedagogical innovation, Communicative competence.

RECIBIDO: 25/05/2025 ACEPTADO: 19/08/2025

ISSN: 2343-6131 / ISSN-e: 2610-8046
Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt
Maracaibo, Venezuela N°:28 Septiembre - Diciembre (2026)

INTRODUCCIÓN

En la actualidad, la educación superior y la práctica pedagógica se encuentran en un punto de bifurcación, donde los métodos convencionales, pasivos y estandarizados de enseñanza del inglés son insuficientes para responder al surgimiento de nuevas dinámicas digitales (Ureña et al., 2025). Ante este escenario, la educación universitaria no puede concebirse más como un espacio de instrucción o formación memorística, sino como un espacio para fomentar el pensamiento crítico e impedir la sumisión cognitiva frente a los avances de la globalización y de la homogeneización del pensamiento (Alvarado, 2023).

Fomentar una actitud crítica, creativa, reflexiva, transformadora, exige de una reestructuración de las universidades, alineadas a estrategias de cambio que apunten a la valoración de los educandos y de la sociedad (Alvarado, 2025). Esta renovación de la gestión universitaria y de las instituciones adolecería de impacto tangible si no es capaz de traducirse en mejoras en el perfil profesional docente, principalmente, en aquellos dedicados a la enseñanza del inglés (Camargo et al., 2026), impulsando a transitar de los roles pasivos y de depositarios del conocimiento hacia el de facilitadores y diseñadores de entornos interactivos avanzados.

En este contexto, el dominio del inglés se presenta como una competencia esencial para tener mejores posibilidades y acceso a las redes de conocimiento, a mejores oportunidades de investigación y para la inserción en el ámbito laboral. Empero, no puede dejarse de lado la realidad de la universidad latinoamericana, la cual muestra una brecha estructural entre los enfoques teóricos y las prácticas de enseñanza de lenguas extranjeras en las aulas de clase, donde persisten metodologías punitivas, descontextualizadas, lo que se traduce en apatía estudiantil y mermas en las oportunidades de éxito.

La gamificación adquiere relevancia al presentarse como una alternativa lúdica y didáctica para mejorar los alcances de los enfoques constructivistas en la educación, orientándose a propiciar mejoras en la enseñanza del inglés a través de mecánicas y componentes propios de los juegos. El valor de esta propuesta radica en la capacidad de potenciar el desarrollo cognitivo, mejorar las interacciones sociales y disminuir significativamente la ansiedad sociolingüistica.

Frente a estas realidades, se hace imperativo analizar de qué manera la innovación lúdica en la gamificación está siendo articulada en la educación superior. Con ello, se busca aportar un referente teórico preciso que guíe a las universidades hacia el diseño de metodologías híbridas y flexibles, donde el horizonte sea la autonomía estudiantil y la transformación de la educación.

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Teóricamente, la gamificación se define como la incorporación de juegos en contextos educativos, cuyo propósito radica en transformar los procesos de enseñanza y aprendizaje mediante la puesta en funcionamiento de elementos que fomenten la participación estudiantil activa (Quevedo, 2025). Por esta razón, la educación superior requiere deslastrarse de los métodos y enfoques pedagógicos tradicionales que generan actitudes pasivas en el estudiante, dando permanencia al conocimiento descontextualizado y poco relevante para hacer frente a las demandas sociales (Ureña et al., 2025).

En el caso puntual de la enseñanza del inglés, se requieren métodos más efectivos, especialmente en entornos universitarios donde la motivación y el compromiso de cada estudiante resulta fundamental para su aprendizaje

(Calles et al., 2025). La gamificación ha demostrado producir mejoras significativas en áreas de aprendizaje de idiomas extranjeros, tales como en la retención de vocabulario, comprensión auditiva, pronunciación, además de mostrar un incremente en la participación y en la motivación en el aula de clases (Cevallos et al., 2025).

No obstante, se ha identificado que las instituciones educativas han incorporado de manera gradual elementos de gamificación en sus programas de inglés, evidenciando una brecha entre su potencial teórico y su implementación efectiva en la práctica docente (Cevallos et al., 2025). Para Ripoll (2024), los principios de la gamificación se manifiestan a través de mecánicas de juego que permiten a los estudiantes ejercitar su autonomía, desarrollar nuevas habilidades y alcanzar un sentido de pertenencia e identificación en el aprendizaje.

Como tal, la gamificación conduce a la motivación, la cual, según Ripoll (2024), puede ser intrínseca, cuando se constituye de impulsos motivacionales internos, lo que determina el comportamiento y la búsqueda de recompensa, mientras que la motivación extrínseca responde a la búsqueda de conductas condicionadas por elementos externos. Para Marczewski (2014, 2015) también puede distinguirse entre gamificación superficial y gamificación profunda. La primera se conecta con el sistema de premios y recompensas, mientras que la segunda va en búsqueda de las experiencias por sí misma, basada en la relación, la autonomía, la maestría y el propósito.

Dicha distinción resulta fundamental para encaminar las propuestas gamificadas hacia aprendizajes constructivistas y experienciales (Collahuazo et al., 2025), los cuales parten de la premisa de que el estudiante es capaz de construir activamente su propio entorno a través de experiencias significativas. En el marco de la enseñanza del inglés, la gamificación fomenta el aprendizaje significativo, demostrando su impacto con el aumento de la retención de vocabulario y la motivación estudiantil.

El uso de dispositivos móviles, juegos interactivos, inteligencia artificial, obedecen a principios constructivistas que permiten al estudiante construir su conocimiento del inglés desde la resolución de problemas y la experimentación (Torres et al., 2025; Rincón et al., 2026). Por su parte, Quevedo (2025) enfatiza en el desarrollo cognitivo, las interacciones culturales y los aspectos sociales del aprendizaje. Desde esta perspectiva, la enseñanza del inglés funge un papel fundamental en la adquisición de competencias para el manejo del lenguaje y para potenciar la colaboración guiada.

En las universidades gamificadas, la colaboración entre estudiantes y docentes logra un aprendizaje más profundo. Los juegos interactivos, la realidad aumentada y la conexión con entornos conocidos por los estudiantes facilitan la expresión oral y la escritura, además de favorecer la flexibilidad y la autonomía de cada educando, aumentando la motivación y la culminación de expectativas trazadas. La inclusión de elementos lúdicos como recompensas, facilita que los estudiantes mejoren en comparación con el uso a métodos tradicionales de enseñanza (Aquino et al., 2025).

De igual forma, Mendoza et al. (2025) indica que la gamificación fortalece los aprendizajes experienciales, pues conecta a los estudiantes con la praxis, al incluir sistema de misiones, simulaciones, lo que obliga a una a una reflexión y comprensión más profunda acerca del idioma. La gamificación fomenta la competencia por medio de los retos, pero sin dejar de lado la conexión social, la interacción y la cooperación, los cuales son indispensables para la construcción de entornos digitales en escenarios universitarios.

Empero, lograr que la gamificación sea efectiva en la enseñanza del inglés requiere de la autorregulación, la cual facilita la participación y la retroalimentación inmediata, siendo una competencia educativa necesaria para mantener activo el compromiso y el interés estudiantil (López et al., 2021; Tapia, 2022). De esta manera, la autorregulación se ve favorecida con la integración de plataformas autónomas, donde cada estudiante puede gestionar su propio trabajo y ritmos de aprendizaje, monitorear sus progresos y evaluar por sí mismo su desempeño lingüístico.

Esta realidad es posible gracias a la integración de la tecnología educativa en áreas clave del desempeño como la enseñanza del inglés. Molina (2021), plataformas como Kahoot, Quizizz, Socraive, entre otros, son el reflejo de recursos interactivos para incentivar la motivación y participación de los estudiantes en las clases de inglés. No obstante, indica Guijarro et al. (2025), el impacto de la inteligencia artificial en el desarrollo de competencias digitales y en el aprendizaje del inglés, ha demostrado ser ampliamente más aceptado que las herramientas convencionales, lo que ha obligado a estas a reinventarse para seguir siendo útiles en los espacios académicos.

Para Avila et al. (2026), la gamificación es una estrategia de amplio alcance didáctico y con una impronta significativa en la práctica y adquisición de habilidades lecto-escritoras del inglés. Laura et al. (2023) enfatiza que la gamificación puede ser potenciada mediante la aplicación del *flipped classroom* o aula invertida, puesto que la combinación de estrategias con elementos gamificados potencia el aprendizaje del inglés.

Para Adrian e Ibarra (2026), la convergencia de plataformas de aprendizaje autónomo y la integración e la inteligencia artificial a las mismas, no solo optimiza el tiempo o el diseño instruccional, sino que reconfigura toda la estructura de la enseñanza del inglés, mejorando el clima escolar, la cooperación y los espacios de trabajo. Esta realidad coloca al docente universitario en un rol de facilitador, capaz de gestionar entornos interactivos donde los errores no se castigan, sino que forman parte del aprendizaje.

En plataformas como *Duolingo for School*, aunado a la flexibilidad del aula invertida, potencian las competencias de lecto-escritura del inglés, además de mejorar la capacidad de autorregulación y los alcances cognitivos. Este enfoque se encuentra vinculado a las competencias comunicativas y a las funciones comunicativas que deben desarrollar los estudiantes. Por lo tanto, la gamificación procura que el estudiante utilice la lengua extranjera para la resolución de tareas auténticas, adquiriendo con esto habilidades para afrontar entornos reales.

Incorporar elementos lúdicos como la narración de historias y escala de niveles, estimula la creatividad y mejora significativamente la toma de decisiones (Gómez et al., 2020). Por tanto, el aprendizaje experiencial conduce a los educandos a otorgar significados a partir de su interacción lúdica y directa con problemas del mundo real, generando las conexiones necesarias para la adquisición del conocimiento y de las destrezas lingüísticas.

No obstante, la gamificación tiene que superar una serie de retos importantes, como la validación empírica, el acceso a las tecnologías, el analfabetismo digital, los cambios constantes en la inteligencia artificial, entre otros aspectos. Dentro de las universidades, la cultura digital es variable, así como lo es la diversidad estudiantil y la planta profesoral, los cuales influyen en la efectividad de las estrategias de gamificación.

Bajo esta perspectiva, se hace notorio un vacío epistémico, puesto

que la literatura identifica que en los entornos universitario suele confundirse gamificación con simple adquisición y acumulación de recompensas externas. Dicha conceptualización perpetúa un enfoque conductista que da prioridad al logro, limitando el potencial integrador de los elementos lúdicos. Por consiguiente, se requiere de una resignificación de la gamificación, dejando de lado las estrategias centradas exclusivamente en la puntuación, para dar lugar a estrategias inmersivas y sociales, las cuales van de la mano de la afectividad y el conocimiento, esenciales para el manejo del inglés como segunda lengua.

METODOLOGÍA

La investigación adopta un diseño metodológico cualitativo y de exploración documental, cuyo fin consiste en sistematizar las reflexiones sobre la gamificación y en enseñanza del inglés en la educación superior. Este diseño permite interpretar la información recolectada, generando conocimientos actualizados sobre el fenómeno estudiada (Hernández et al., 2014). La exploración documental resulta esencial para investigaciones que buscan ampliar las interpretaciones de los fenómenos educativos emergentes, consolidando, a su vez, referentes teóricos en el área.

Para el rastreo de fuentes bibliográficas, se utilizaron bases de datos de reconocido prestigio como Scopus, Web of Science, Scielo, Redalyc, Dialnet y Google Académico. Se emplearon descriptores como gamificación, ludificación, enseñanza del inglés, educación superior, entre otros. Asimismo, se dio prioridad a la literatura reciente, considerando su rigor metodológico, pertinencia temática e impacto sobre la gamificación y la enseñanza del inglés.

El análisis documental se llevó a cabo en tres fases. La primera, realizó una lectura preliminar y exploratoria para identificar la pertinencia y clasificar los documentos de acuerdo con su enfoque. En la segunda, se codificó la información y finalmente, la tercera fase que procedió a la interpretación y a la elaboración del cuerpo del artículo, identificando vacíos y proponiendo futuras líneas de investigación.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Para Contreras y Eguía-Gómez (2017), la efectividad de los elementos lúdicos en la gamificación no depende exclusivamente de la aplicación de distintas herramientas o aplicaciones digitales, sino del equilibrio que pueda ofrecerse, dotando de distintas dimensiones a los juegos y actividades seleccionadas. Al analizar las experiencias con las propuestas de los autores, se logró identificar una marcada asimetría en el uso de dimensiones lúdicas dentro del entorno universitario en la enseñanza del inglés, tal y como se muestra en el cuadro 1.

Cuadro 1. Dimensiones lúdicas en el aprendizaje del inglés universitario

Dimensión	Elementos lúdicos	Propósito pedagógico	Nivel de evidencia	Impacto en la competencia comunicativa
Social	Cooperación, competición guiada, reputación.	Co-construcción del discurso, debates interactivos, reducción del filtro afectivo.	Alta	Crítico, dado que potencia la expresión oral y la interacción auténtica entre estudiantes.
Logro	Puntos, insignias, niveles, clasificaciones	Retroalimentación inmediata del desempeño gramatical y léxico.	Muy Alta	Moderado, pues estimula la participación inicial, pero genera dependencia externa.

Particular	Misiones, perfiles, personalización, objetivos.	Crear rutas de aprendizaje diferenciadas a nivel individual	Media	Alto, al favorecer los ritmos individuales de aprendizaje.
Inmersión	Narrativas, avatares, juegos de rol.	Simulación de escenarios reales	Baja-Media	Crítico, puesto que otorga sentido a las tareas comunicativas.
Contexto	Reglas, tiempo, temporizadores, economía virtual.	Gestiona el tiempo en pruebas de fluidez verbal o misiones de lectura rápida.	Media	Moderado, al estructurar el comportamiento en el aula digital.
Medios y Comunicación	Foros, chats, publicaciones, emojis.	Intercambio asincrónico y práctica de la habilidad de escritura	Alta	Alto, al fomentar la producción escrita colaborativa e informal.

Fuente: elaboración de los autores, 2026.

Los datos que proporciona el cuadro 1 demuestran que la dimensión logro sigue siendo las más frecuente, debido a la facilidad de interacción y conexión con las tecnologías, fortaleciendo la asimetría en el aprendizaje del inglés. Esto indica que la fluidez verbal del inglés y las interacciones sociales auténticas ocurren solo cuando los estudiantes se centran en la dimensión social e inmersiva.

Por otra parte, si bien las dimensiones como medios y particular reportan niveles altos y medios respectivamente, su impacto se limita a la escritura o rutas individuales, sin lograr la transformación requerida de la competencia comunicativa oral, de donde residen las mayores debilidades en estudiantes universitarios.

Esta asimetría deja al descubierto que las universidades han asimilado la gamificación desde enfoques reduccionistas; es decir, focalizan el diseño instruccional en los logros (puntos, insignias, clasificaciones), hecho que replica las estrategias punitivas del conductismo al no alcanzar estas metas, erosionando la motivación intrínseca a largo plazo. De esta manera, la dimensión social e inmersiva, críticas para la enseñanza del inglés, son sustituidas por evidencias que limitan la oportunidad de crear y recrear interacciones auténticas, manteniendo al estudiante en una zona memorística que frena la fluidez verbal.

Para Adrian e Ibarra (2026), la distribución asimétrica que se observa puede encontrar asidero en datos regionales, en los cuales se demuestra que la implementación regular de las herramientas lúdicas, genera un impacto significativo en la dinamización de las aulas de clase. Lo anterior es notorio cuando se observa que el uso de plataformas convencionales, con manejo de cuestionarios interactivos y tarjetas de trabajo, reporta efectividad en cuanto a la retención de estructuras gramaticales.

Esto afirma que, si bien la dimensión logro es la más accesible debido al uso de recompensas que estimulan al estudiante, son las dimensiones sociales e inmersivas las que producen cambios cualitativos en el aprendizaje auténtico del inglés. Para León (2026), la necesidad de transitar de la dimensión de logro hacia las dimensiones sociales e inmersiva para activar la competencia comunicativa es esencial en el entorno universitario, puesto que la mediación interactiva disminuye el filtro afectivo y mejora la disposición hacia la producción lingüística.

Ahora bien, las herramientas y mecánicas de trabajo no son suficientes para sostener la participación estudiantil. En la universidad se requiere una transición hacia el reconocimiento del estudiante, sin que esta genere un esquema conductista o de dependencia que límite o cambie para mal el compromiso de trabajo sostenible.

Por esta razón, cuando se integran historias y juegos de rol, se ha de tener presente que la estrategia radica en que el estudiante deje de percibir el inglés como una obligación curricular u objeto de evaluación, para precisarlo como una competencia necesaria para resolver problemas sociales tangibles.

De igual forma, la literatura académica revisada revela que los diseños lúdicos tienen mejores resultados cuando logran un compromiso sostenible por parte del estudiante. Esto permite establecer un contraste directo con lo propuesto por Marczewski (2014, 2015) sobre la gamificación superficial, vinculada a enfoques conductistas y a sistemas de premios, lo que erosiona el interés a largo plazo. Por el contrario, las experiencias de largo alcance se fundamentan en la gamificación profunda, la cual apoya la motivación y equilibra cuatro aspectos fundamentales, los cuales, según Pujolà (2024), pueden ser contextualizados a la enseñanza del inglés y son los siguientes:

- **Relación.** Las plataformas lúdicas que integran dinámicas sociales reducen la ansiedad sociolingüística y el miedo a la interacción en público, haciendo del inglés accesible y un puente de conexión entre pares.
- **Autonomía.** Las experiencias revelan que la libertad de elección sobre las trayectorias de aprendizaje aumenta el sentido de control de los estudiantes sobre sus procesos formativos.
- **Maestría.** Los diseños lúdicos proveen grados de dificultad progresiva que, al acompañarse con la retroalimentación inmediata, mejora la comprensión auditiva y gramatical, dejando de lado el miedo a las penalizaciones.
- **Propósito.** La inclusión de actividades dotadas de sentido conduce al estudiante al ejercicio gramatical; más allá de obtener puntos, se proponen a descifrar enigmas e integrar a simulaciones interactivas.

Ahora bien, la desconexión entre el diseño lúdico basado en logros y los requerimientos de la competencia comunicativa encuentra su explicación en el filtro afectivo; es decir, mientras la gamificación superficial, basada en tablas de clasificación, puede incrementar la ansiedad y la competitividad desmedida, la gamificación profunda, mediante la inmersión y la relación entre estudiantes, funciona de manera inversa, pues al sumergir al educando en narrativas y misiones cooperativas, la atención se sitúa en el éxito de la tarea comunicativa, mitigando la baja autoestima, el miedo a la evaluación y el estrés lingüístico.

Para León (2026), el error es parte del proceso formativo y constituye parte esencial de la maestría a adquirir. En este sentido, se da una conexión entre la gamificación y la posibilidad de reintentos continuos de aprendizaje, dejando de lado el error como inhibidor conductual, asumiendo el mismo como una fase adaptativa para alcanzar el conocimiento. La retroalimentación que puede alcanzarse estimula la persistencia hacia tareas aún más complejas, adquiriendo un matiz de resiliencia y adaptabilidad, donde el estudiante adquiere autonomía al gestionar su propia trayectoria académica.

Por su parte, Adrián e Ibarra (2026), el cruce entre el estímulo y el compromiso sostenible se materializa a través de la motivación. Más allá de las propuestas conductistas, la gamificación profunda es un motor permanente para la motivación e incrementa la competencia emocional, así como el compromiso cognitivo. Al aplicar este tipo de metodologías de aprendizaje en el aula, se mitiga la ansiedad sociolingüística, permitiendo que el estudiante adquiera autonomía y forje sus propias experiencias de aprendizaje.

En consecuencia, la efectividad de los espacios de trabajo gamificado y las estrategias lúdicas no pueden analizarse independientemente de las infraestructuras digitales y de las herramientas que se utilicen para su logro. No obstante, no puede dejarse de lado las adversidades y limitaciones estructurales que existen en la educación superior, así como las restricciones con respecto al uso de celulares dentro de las aulas de clase en América Latina.

Ante esta realidad, resulta necesario un diseño instruccional que responda de manera equilibrada y flexible al surgimiento de nuevas tecnologías, que requieren metodologías hibridas, tales como pasar de la clase magistral a las dinámicas grupales cooperativas y digitales. Esto demuestra que el valor de la innovación lúdica y de la gamificación no se encuentra solo en una aplicación o en un hardware, sino en el diseño pedagógico y su aplicación con propósitos de cambio educativo.

CONCLUSIONES

La investigación aporta una revisión sistemática a la gamificación en la enseñanza del inglés a nivel universitario, tomando en consideración los aspectos lúdicos, la autonomía estudiantil, la necesidad de enfoques constructivistas, el aprendizaje existencial, la autorregulación, entre otros aspectos. La principal contribución del artículo radica en la identificación de una asimetría estructural en la implementación de estrategias lúdicas en las aulas universitarias. En este sentido, la dimensión logro predomina sobre las dimensiones social e inmersiva, resultado indispensables para la adquisición de la competencia comunicativa en inglés. Este hallazgo es un aporte teórico que insta al diseño de experiencias gamificadas más equilibradas y pedagógicamente sostenibles.

La distinción entre la gamificación superficial y profunda, permite reconfigurar el debate hacia una gamificación que apunta hacia las competencias comunicacionales y cognitivas, trascendiendo al conductismo en el aula, ampliando las experiencias de los estudiantes universitarios.

Entre las principales fortalezas de la investigación destacan el rastreo bibliográfico en bases de datos internacionales y una propuesta interdisciplinar para el aprendizaje del inglés que puede servir de referente teórico para futuras investigaciones. No obstante, el estudio presenta limitaciones inherentes a al enfoque documental, como no incluir datos empíricos de contextos universitarios específicos. En segundo lugar, el análisis se centra en la enseñanza del inglés como lengua extranjera, por lo que no se aborda la posibilidad de transferibilidad de la investigación a otras lenguas o contextos educativos diferentes al universitario.

Por otra parte, hay que tomar en consideración la velocidad con la que cambian las tecnologías educativas y la inteligencia artificial generativa, lo que puede hacer que algunas referencias tecnológicas queden desactualizadas en el corto plazo. Finalmente, se destaca una brecha entre la gamificación y su implementación efectiva en la práctica docente, lo que constituye una limitación y una resistencia al cambio en las formas de enseñar el inglés.

Futuras líneas de investigación podrían centrarse en estudios de caso en universidades latinoamericanas que tomen en consideración las experiencias vividas por estudiantes y docentes, mediante enfoques fenomenológicos o de acción participante. De igual forma, sería relevante contar con investigaciones que establezcan indicadores para la competencia comunicativa, así como el desarrollo de diseños instruccionales gamificados, con aplicación de aula invertida, inteligencia artificial, considerando la autorregulación y la motivación estudiantil.

El artículo actualiza el estado del arte sobre la gamificación en la enseñanza del inglés universitario y da lugar a un espacio de debate y reflexión sobre la urgencia de los elementos lúdicos hacia lo social e inmersivo, de las recompensas externas hacia motivación intrínseca. Por este motivo, la innovación lúdica, lejos de buscarse como un fin, debe servir a la transformación de la educación superior.

REFERENCIAS

Adrian, A., e Ibarra, J. (2026). Gamificación en el aula de inglés: impacto en la motivación y participación estudiantil. *Synergía*, *5*(1), 419–435. https://doi.org/10.48204/synergia.v5n1.9869

Alvarado, J. (2023). Filosofía, investigación y educación: Relaciones e implicaciones en el contexto actual. Encuentro Educacional, 30(1), 277-287. https://doi.org/10.5281/zenodo.8105125

Alvarado, J. (2025). Gestión universitaria: enfoques y tendencias actuales. Memoria de la I Jornada Técnico Científica Dr. Eloy Párraga Villamarín. Universidad Rafael Urdaneta (143-151). https://omp.uru.edu/index.php/lb/catalog/download/memoria2025/46/379?inline=1

Ávila, A. M., Quispe, M. A., Mendoza, O. E., y Herrera, Z. E. (2026). Inteligencia artificial en la enseñanza y aprendizaje de la Educación Superior Universitaria: Una revisión sistemática. *Revista de Ciencias Sociales*, *32*(1), 417-435. https://doi.org/10.31876/rcs.v32i1.45214

Calles, R. F., Camacho, M. E., Báez, J. A., y Yánez-Valle, V. V. (2025). Motivation and academic performance in learning English through gamification. *Revista de Ciencias Sociales,* 31(2), 32-45. https://doi.org/10.31876/rcs.v31i2.43760

Camargo, G. E., Marín, F., y Rani, S. (2026). Teacher training and professional profile as drivers of quality in higher education. *Revista de Ciencias Sociales*, 32(2), 19-36. https://doi.org/10.31876/rcs.v32i2.45547

Cevallos Veloz, A. A., Solórzano Álava, W. L., Macías Bailon, F. I., y Cárdenas Coello, J. P. (2025). Gamificación en la enseñanza del inglés: Un análisis de su efectividad en el aprendizaje de segundas lenguas. *UNESUM - Ciencias. Revista Científica Multidisciplinaria*, *9*(1), 74–82. https://doi.org/10.47230/unesum-ciencias.v9.n1.2025.74-82

Collahuazo Cuases, J. D., Tipán Llanos, A. M., Vera Domínguez, M. P., y Tello Mora, J. K. (2025). Gamificación y aprendizajes basados en experiencias: un modelo para el pensamiento crítico y creativo. *Sapiens in Education,* 2(4), 1-16. https://doi.org/10.71068/07b1fn6

Contreras, R. y Eguía-Gómez, J. L. (2017). Gamificación en educación: diseñando un curso para diseñadores de juegos. *Revista KEPES*, 14(16), 91-120. https://doi.org/10.17151/kepes.2017.14.16.5

Gómez, F., Devís, J., y Molina, P. (2020). El tiempo de uso de los videojuegos en el rendimiento académico de los adolescentes. *Comunicar,* 65, 89-99. https://doi.org/10.3916/C65-2020-08

Guijarro, S. L., Inca-Chunata, N. M., Padilla Y. N., y Paredes, L. E. (2025). Inteligencia artificial para integrar las competencias digitales y lingüísticas en la enseñanza del inglés universitario. *Revista de Ciencias Sociales*, 31(3), 446-460. https://doi.org/10.31876/rcs.v31i3.44294

Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6ª ed.). McGraw-Hill Education.

Laura, K., Noa-Copaja, S., Turpo-Gebera, O., Montesinos-Valencia, C., Bazán-Velasquez, S., y Pérez-Postigo, G. (2023). Use of gamification in English learning in Higher Education:

A systematic review. *Journal of Technology and Science Education,* 13(2), 480-497. https://doi.org/10.3926/jotse.1740

López, J. D., Dittmar, E. C., y Vargas Portillo, J. P. (2021). Self-regulation of sustainability as a manifestation of corporate social responsibility. *Revista de Ciencias Sociales,* 27(3), 16-29. https://doi.org/10.31876/rcs.v27i3.36750

Marczewski, A. (2014). *Gamification: A simple introduction.* Andrzej Marczewski.

Marczewski, A. (2015). *Even ninja monkeys like to play: Gamification, game thinking and motivational design.* CreateSpace Independent Publishing Platform.

Mendoza, A. I., Aguilar Vega, R. G., Kroff Trujillo, F., Martínez, R., Mamani Acarapi, J., y Gutierrez Bastidas, J. O. (2025). Gamificación y entornos digitales en educación superior: Potenciando la motivación y el aprendizaje experiencial. *Seminars in Medical Writing and Education,* 4(423), 1-12. https://doi.org/10.56294/mw2025423

Molina, P. F., Molina-García, A. R., y Gentry-Jones, J. (2021). La gamificación como estrategia didáctica para el aprendizaje del idioma inglés. *Dominio de las Ciencias,* 7(1), 722–730. https://doi.org/10.23857/dc.v7i1.1672

Pujolà, J. T. (2024). La gamificación: una estrategia didáctica en el ámbito educativo. En O. Ripol. *La gamificación en la educación superior. Teoría, práctica y experiencias didácticas* (pp. 17-26). Octaedro. https://octaedro.com/wp-content/uploads/2024/02/9788410054738.pdf

Quevedo-Seminario, Sandra. (2025). Impacto de la Gamificación en la Enseñanza del Inglés en Educación Inicial. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0,* 18(1), 431-442. https://doi.org/10.37843/rted.v18i1.650

Rincón, J. M., Quiñónez, A. P., y Mena, B. A. (2026). Gestión pedagógica e innovación: Configurando escenarios digitales deseables en la educación colombiana. *Revista de Ciencias Sociales,* 32(2), 249-259. https://doi.org/10.31876/rcs.v32i2.45568

Ripoll, O. (2024). Como Gamificar este libro. En O. Ripol. *La gamificación en la educación superior. Teoría, práctica y experiencias didácticas* (pp. 11-17). Octaedro. https://octaedro.com/wp-content/uploads/2024/02/9788410054738.pdf

Tapia Sosa, H. (2022). Aprendizaje cognoscitivo impulsor de la autorregulación en la construcción del conocimiento. *Revista de Ciencias Sociales,* 28, 172-183. https://doi.org/10.31876/rcs.v28i.38154

Torres, G. A., Torres Ortega, J. M., y Pacheco, M. C. (2025). Inteligencia artificial generativa: Impactos y dilemas éticos en el ámbito educativo. *Revista de Ciencias Sociales*, *31*(2), 535-543. https://doi.org/10.31876/rcs.v31i2.43784

Ureña, Y., Vargas, O., Fernández, M., y Zapata, C. (2025). Gamificación en la educación superior: Enseñanza activa con retos para potenciar resultados de aprendizaje. *Revista de Ciencias Sociales,* 31, 503-519. https://doi.org/10.31876/rcs.v31i.44581