

LA GAMIFICACIÓN COMO ESTRATEGIA PARA MEJORAR EL APRENDIZAJE DEL IDIOMA INGLÉS: UNA REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA

GAMIFICATION AS A STRATEGY TO IMPROVE ENGLISH LANGUAGE LEARNING: A LITERATURE REVIEW

Ing. Jonathan Fernando Muñoz Zambrano, Mgtr. ^{1*}

¹ Universidad Estatal del Sur de Manabí. Ecuador. ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-1079-4091>. Correo: jhonathan.munoz@educacion.edu.ec

Lic. Shirley Isabel Vergara Zambrano, Mgtr. ²

² Unidad Educativa Católica “Piera Grazia Bruccoleri”. Ecuador. ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-5420-5092>. Correo: shirleyvergara2025@hotmail.com

Lic. Johanna Elizabeth Dávila Galeas, Mgtr. ³

³ Unidad Educativa “Eloy Alfaro”. Ecuador. ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-7023-0437>. Correo: johanna.davila@educacion.gob.ec

Lic. Nixon Vicente Poma Solano ⁴

⁴ Unidad Educativa “Eloy Alfaro”. Ecuador. ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-5639-691X>. Correo: nixon.poma@educacion.gob.ec

* Autor para correspondencia: jhonathan.munoz@educacion.edu.ec

Resumen

Esta revisión bibliográfica analizó la evidencia científica reciente sobre la gamificación como estrategia para mejorar el aprendizaje del idioma inglés. Se desarrolló una revisión integrativa de carácter descriptivo-analítico de publicaciones arbitradas entre 2021 y 2026, priorizando revisiones, metaanálisis y estudios empíricos centrados en motivación, participación, rendimiento y habilidades lingüísticas. La síntesis mostró que la gamificación tendió a favorecer la motivación, el compromiso y el disfrute, y que se registraron mejoras en vocabulario, lectura, expresión oral y rendimiento general cuando los elementos de juego se articularon con objetivos lingüísticos explícitos, retroalimentación inmediata, desafíos graduados y seguimiento del



Esta obra está bajo una licencia *Creative Commons* de tipo (CC-BY-NC-SA).

Sociedad Ecuatoriana de Investigación Científica. E-mail: revistaalcon@gmail.com

progreso. Sin embargo, los efectos no fueron uniformes: algunos estudios reportaron beneficios limitados en autoeficacia o sostenibilidad, mientras que la competencia excesiva, los problemas técnicos, la novedad inicial y el diseño superficial aparecieron como riesgos. Se concluye que la gamificación constituye una estrategia pedagógica prometedora, pero su eficacia depende del diseño didáctico, la adecuación al perfil del estudiante, la mediación docente y la continuidad de la intervención.

Palabras clave: gamificación; aprendizaje del inglés; motivación; tecnología educativa; enseñanza de lenguas

Abstract

This literature review analyzed recent scientific evidence on gamification as a strategy to improve English language learning. An integrative, descriptive-analytical review of peer-reviewed publications from 2021 to 2026 was conducted, prioritizing reviews, meta-analyses, and empirical studies focused on motivation, participation, achievement, and language skills. The synthesis showed that gamification tended to enhance motivation, engagement, and enjoyment, while improvements in vocabulary, reading, speaking, and overall achievement were reported when game elements were aligned with explicit language objectives, immediate feedback, graduated challenges, and progress tracking. However, effects were not uniform: some studies reported limited benefits for self-efficacy or sustainability, whereas excessive competition, technical problems, novelty effects, and superficial design emerged as risks. It is concluded that gamification is a promising pedagogical strategy, but its effectiveness depends on instructional design, suitability for learner characteristics, teacher mediation, and the continuity of the intervention.

Keywords: *gamification; English language learning; motivation; educational technology; language teaching*

Fecha de recibido: 23/05/2026

Fecha de aceptado: 18/08/2026

Fecha de publicado: 01/09/2026

Introducción

El aprendizaje del idioma inglés ocupa un lugar relevante en la formación académica y profesional porque posibilita el acceso a información especializada, la comunicación intercultural y la participación en escenarios educativos y laborales internacionalizados. Sin embargo, la enseñanza del inglés como lengua extranjera continúa enfrentando dificultades relacionadas con la persistencia del esfuerzo, la participación sostenida y la disposición del estudiante para practicar fuera de situaciones de evaluación. Estas dificultades adquieren especial importancia cuando la exposición al idioma es limitada y el aula constituye el principal espacio de interacción lingüística. En este contexto, las metodologías activas y los recursos digitales han ampliado las posibilidades para diseñar experiencias de aprendizaje más participativas, entre ellas la gamificación.



Esta obra está bajo una licencia *Creative Commons* de tipo (CC-BY-NC-SA).

Sociedad Ecuatoriana de Investigación Científica. E-mail: revistaalcon@gmail.com

La gamificación se entiende como la incorporación intencional de elementos y principios propios de los juegos en contextos que originalmente no son juegos. En educación, su interés no reside simplemente en entretener, sino en estructurar metas, retroalimentación, progresión, retos y reconocimiento de modo que el estudiante perciba con mayor claridad qué debe hacer, cómo avanza y qué decisiones puede tomar durante la experiencia de aprendizaje. La literatura sobre gamificación, aprendizaje basado en juegos y juegos serios ha utilizado fundamentos diversos; entre los más frecuentes se encuentran la teoría de la autodeterminación, la teoría del flujo, el aprendizaje experiencial y aproximaciones constructivistas, lo que evidencia que la eficacia de una experiencia gamificada depende de mecanismos motivacionales y cognitivos que trascienden la presencia aislada de puntos o recompensas (Krath et al., 2021).

En la enseñanza de lenguas, la gamificación ha adquirido visibilidad por su capacidad para convertir tareas repetitivas -como practicar vocabulario, responder cuestionarios, leer textos breves o producir intervenciones orales- en secuencias con objetivos, niveles de dificultad, retroalimentación inmediata y seguimiento del progreso. Las revisiones recientes muestran una presencia recurrente de elementos como puntos, insignias, tablas de clasificación, desafíos, cuestionarios, recompensas y retroalimentación, aunque también advierten que los resultados varían según el contexto, la duración, la herramienta utilizada y la forma en que dichos elementos se conectan con los objetivos lingüísticos (Zhang & Hasim, 2023; Zolfaghari et al., 2025).

La evidencia acumulada es en general favorable, pero no permite afirmar que toda intervención gamificada produzca automáticamente mejores aprendizajes. Dehghanzadeh et al. (2021) identificaron beneficios de la gamificación para apoyar el aprendizaje del inglés como segunda lengua, mientras que Al-Dosakee y Ozdamli (2021) destacaron su relación con la motivación y el disfrute en la enseñanza de idiomas. Más recientemente, Chan y Lo (2024) sintetizaron resultados empíricos que vinculan la gamificación con mejoras en el desempeño lingüístico y con actitudes más positivas hacia el aprendizaje. Al mismo tiempo, las revisiones señalan dificultades técnicas, efectos de novedad de corta duración, competencia excesiva y diferencias individuales que pueden reducir su impacto (Zhang & Hasim, 2023; Ameen, 2025).

La heterogeneidad de los hallazgos hace necesario analizar no solo si la gamificación funciona, sino bajo qué condiciones parece funcionar mejor. Un metaanálisis sobre gamificación en educación encontró un efecto global positivo y mostró que variables como el diseño, la duración, el área de conocimiento y el entorno de aprendizaje moderan los resultados (Li et al., 2023). En el campo específico del inglés, estudios recientes han examinado vocabulario, lectura, expresión oral, disfrute, motivación y autoconcepto lingüístico con resultados que, aunque mayoritariamente favorables, revelan diferencias entre habilidades y entre tipos de intervención (Liu et al., 2024; Cheng et al., 2025; Yang & Ying, 2026).

Por ello, una revisión bibliográfica centrada en la literatura reciente puede ofrecer una visión integrada de los principales aportes, mecanismos y limitaciones de la gamificación en el aprendizaje del idioma inglés. Esta síntesis resulta pertinente para docentes que necesitan decidir qué elementos incorporar, qué habilidades pueden beneficiarse y qué precauciones deben considerarse para evitar una utilización meramente decorativa de las mecánicas de juego.

El objetivo de este artículo fue analizar la evidencia científica reciente sobre los efectos, componentes, aportes y limitaciones de la gamificación como estrategia para mejorar el aprendizaje del idioma inglés. La revisión se orientó por la siguiente pregunta: ¿qué efectos y condiciones de eficacia reporta la literatura publicada entre



2021 y 2026 sobre el uso de la gamificación en la enseñanza y el aprendizaje del inglés? A partir de esta interrogante, el análisis se organizó en torno a cinco ejes: fundamentos y componentes, motivación y compromiso, habilidades lingüísticas y rendimiento, herramientas y diseño didáctico, y limitaciones e implicaciones para la práctica docente.

Materiales y métodos

El estudio se desarrolló mediante una revisión bibliográfica integrativa de carácter descriptivo-analítico. Esta modalidad permitió reunir resultados de revisiones sistemáticas, metaanálisis y estudios empíricos con diseños diversos, con el propósito de comparar tendencias, identificar coincidencias y reconocer limitaciones de la evidencia disponible. No se planteó una revisión sistemática exhaustiva ni un metaanálisis propio; en consecuencia, los resultados deben interpretarse como una síntesis crítica de literatura reciente y pertinente para la enseñanza del inglés.

La búsqueda se realizó durante agosto de 2026 en plataformas editoriales y repositorios académicos de revistas arbitradas, entre ellos ScienceDirect, SpringerLink, Wiley Online Library, Taylor & Francis, Frontiers, MDPI y BMC. Se utilizaron combinaciones en español e inglés de los términos *gamification*, *English language learning*, EFL, ESL, *vocabulary*, *speaking*, *reading*, *motivation*, *engagement*, *gamified learning* y *language teaching*. Además, se aplicó búsqueda por referencias cruzadas a partir de revisiones recientes para localizar estudios relevantes que respondieran directamente al propósito del artículo.

Como criterios de inclusión se consideraron publicaciones entre 2021 y 2026; artículos revisados por pares; investigaciones centradas en gamificación aplicada al aprendizaje o enseñanza del inglés, o revisiones de alcance directamente vinculadas con esta temática; estudios que informaran resultados sobre motivación, compromiso, disfrute, rendimiento, vocabulario, lectura, oralidad u otras habilidades lingüísticas; y trabajos con información metodológica suficiente para interpretar sus resultados. Para complementar la fundamentación conceptual se incorporó literatura sobre bases teóricas de la gamificación publicada dentro del mismo periodo.

Se excluyeron trabajos centrados exclusivamente en videojuegos sin diseño pedagógico de gamificación, investigaciones sobre asignaturas distintas del aprendizaje de idiomas cuando no aportaban un marco comparativo útil, publicaciones no arbitradas, documentos duplicados y estudios cuyo acceso disponible no permitía identificar con claridad el diseño o los resultados principales. Se priorizaron artículos de revistas de circulación científica internacional y, cuando fue posible, publicaciones indexadas en bases de datos de alto impacto, en correspondencia con las orientaciones editoriales de la Revista ALCON.

El corpus analítico quedó constituido por dieciséis publicaciones. De cada fuente se registraron autoría, año, tipo de estudio, contexto, habilidad u objetivo de aprendizaje, elementos o herramientas de gamificación, principales resultados y limitaciones reportadas. Posteriormente, la información se codificó de forma temática y se agrupó en categorías comparables. La síntesis se realizó mediante contraste narrativo, evitando contabilizar como equivalentes resultados provenientes de diseños y muestras diferentes.

Para reforzar la transparencia del análisis, los hallazgos se interpretaron distinguiendo entre tres tipos de evidencia: síntesis previas de la literatura, estudios empíricos sobre resultados lingüísticos y estudios sobre variables motivacionales o afectivas. Esta diferenciación permitió evitar que una percepción positiva de la



experiencia fuera interpretada automáticamente como mejora del aprendizaje y, a la vez, reconocer que motivación, disfrute y compromiso pueden actuar como condiciones que favorecen la práctica sostenida del idioma.

Resultados y discusión

El análisis de la literatura permitió identificar una tendencia general favorable hacia la gamificación, acompañada de una advertencia recurrente: los efectos dependen de la calidad del diseño pedagógico y no de la simple presencia de elementos lúdicos. Los resultados se presentan mediante seis categorías que integran la evidencia seleccionada y permiten relacionar los hallazgos con el objetivo de la revisión.

Gamificación: fundamentos y componentes relevantes para el aprendizaje de idiomas

La revisión teórica de Krath et al. (2021) muestra que la gamificación educativa se apoya en marcos que explican la motivación, la experiencia óptima y la construcción activa del aprendizaje. Desde la teoría de la autodeterminación, por ejemplo, una actividad gamificada puede resultar más significativa cuando favorece percepciones de competencia, autonomía y relación con otros. Desde la teoría del flujo, el equilibrio entre desafío y capacidad ayuda a explicar por qué una tarea demasiado sencilla produce aburrimiento y una excesivamente difícil genera frustración. Estas perspectivas son especialmente relevantes en el aprendizaje de idiomas, donde la práctica frecuente exige sostener el esfuerzo frente al error y la incertidumbre.

Las revisiones específicamente centradas en inglés coinciden en que los elementos más utilizados incluyen retroalimentación, puntos, insignias, tablas de clasificación, cuestionarios, recompensas, desafíos y niveles de progresión (Zhang & Hasim, 2023; Zolfaghari et al., 2025). Sin embargo, estos componentes no cumplen la misma función. La retroalimentación informa al estudiante sobre su desempeño; los niveles y barras de progreso hacen visible el avance; los desafíos estructuran la dificultad; las insignias y recompensas reconocen logros; y la clasificación introduce comparación social. Por tanto, evaluar una intervención solo por el número de elementos incorporados resulta insuficiente: es necesario considerar qué función pedagógica desempeña cada uno.

Una implicación central es que la gamificación debe diferenciarse del uso espontáneo de juegos en clase. En una experiencia gamificada, las mecánicas de juego se integran a una secuencia didáctica cuya meta sigue siendo lingüística. Si el estudiante recibe puntos por completar ejercicios de vocabulario, por ejemplo, el criterio de éxito no debería limitarse a acumular puntos, sino evidenciar recuperación léxica, uso contextual y retención. De igual manera, un reto de lectura necesita vincular la progresión o recompensa con procesos de comprensión, no únicamente con la velocidad para responder.

Esta distinción ayuda a comprender por qué algunas intervenciones generan alta participación sin producir mejoras equivalentes en aprendizaje. Cuando la recompensa externa se convierte en la meta principal, puede desplazar la atención del contenido. Ameen (2025), al revisar críticamente el uso de cuestionarios gamificados en contextos con baja exposición al inglés, advierte sobre la necesidad de describir con precisión el diseño, la cantidad real de práctica lingüística y las condiciones de implementación. En consecuencia, la gamificación debe concebirse como una arquitectura de aprendizaje y no como una capa estética añadida a actividades tradicionales.



Motivación, compromiso y experiencia afectiva

La motivación constituye uno de los resultados más consistentes de la literatura examinada. Las revisiones de Dehghanzadeh et al. (2021), Al-Dosakee y Ozdamli (2021), Zhang y Hasim (2023) y Chan y Lo (2024) coinciden en que la gamificación suele asociarse con mayor participación, actitud positiva y disposición hacia las actividades de aprendizaje. La revisión sistemática de Jaramillo-Mediavilla et al. (2024) también relaciona la gamificación con mejoras motivacionales y de desempeño académico en contextos educativos. Este patrón es relevante en inglés como lengua extranjera porque el progreso depende en gran medida de la práctica repetida y de la voluntad del estudiante para exponerse al idioma aun cuando cometa errores.

En educación superior, Huseinović (2023) encontró mejoras en motivación y logro académico en estudiantes que aprendían inglés como lengua extranjera. Por su parte, Liu et al. (2024) compararon formas de gamificación digital y no digital y reportaron efectos positivos en logro, disfrute del idioma e ideal del yo en la segunda lengua, con ventajas adicionales para la modalidad digital en algunas variables. Estos resultados sugieren que la gamificación puede influir no solo en la respuesta inmediata a una actividad, sino también en la manera en que el estudiante se representa a sí mismo como futuro usuario competente del idioma.

El disfrute del aprendizaje aparece como otra variable relevante. Cheng et al. (2025), en un estudio cuasiexperimental con universitarios, observaron mejoras en lectura y en dimensiones de disfrute asociadas con una experiencia gamificada. Sin embargo, el incremento afectivo no debe interpretarse como garantía de aprendizaje. Una actividad puede ser agradable y, aun así, ofrecer poco tiempo de producción lingüística o poca profundidad cognitiva. La relación más útil parece producirse cuando el disfrute facilita que el estudiante permanezca en la tarea, repita intentos, acepte la retroalimentación y practique durante más tiempo.

El compromiso también depende del tipo de mecánica. La competencia puede incrementar energía y atención en algunos grupos, pero también puede reducir la participación de estudiantes que se perciben constantemente en posiciones bajas. Zhang y Hasim (2023) identificaron la competencia y los efectos de corta duración entre las posibles desventajas. Por ello, las tablas de clasificación necesitan utilizarse con prudencia. Opciones como metas personales, progreso acumulativo, equipos cooperativos o niveles alcanzables permiten conservar el componente de desafío sin convertir la comparación pública en la única fuente de motivación.

Los resultados analizados apoyan una interpretación moderada: la gamificación tiende a mejorar variables motivacionales, pero su impacto depende de la calidad de la experiencia. La motivación inicial provocada por una plataforma novedosa puede disminuir si las actividades se vuelven predecibles. De ahí que los docentes necesiten variar el tipo de reto, ajustar la dificultad y mantener una relación visible entre la acción realizada y el propósito lingüístico. La sostenibilidad motivacional requiere diseño, no solo tecnología.

Efectos sobre habilidades lingüísticas y rendimiento

Además de las variables afectivas, la literatura reciente informa efectos en habilidades lingüísticas específicas. En vocabulario, Panmei y Waluyo (2023) analizaron el uso pedagógico de la gamificación en educación superior y encontraron que las actividades gamificadas pueden favorecer la práctica y el aprendizaje léxico cuando proporcionan exposición repetida, recuperación activa y retroalimentación. Más recientemente, Pan et al. (2026) mostraron que el compromiso conductual en una experiencia móvil gamificada se relacionó con el logro de vocabulario y funcionó como una vía indirecta entre el ideal del yo en la segunda lengua y el



desempeño léxico. Estos resultados resaltan la importancia de considerar la conducta de estudio que la gamificación logra activar.

En lectura, Cheng et al. (2025) reportaron mejoras en competencia lectora en universitarios expuestos a una intervención gamificada. Yang y Ying (2026), al estudiar el potencial de Duolingo para lectura en un contexto universitario chino, encontraron señales positivas en desempeño y experiencias de aprendizaje, pero resultados más limitados en autoeficacia. Esta diferencia resulta significativa porque demuestra que una mejora en una habilidad objetiva no necesariamente se refleja de forma paralela en todas las percepciones del estudiante. El aprendizaje debe evaluarse con medidas directas de desempeño y no únicamente con cuestionarios de satisfacción.

La expresión oral también aparece entre las habilidades beneficiadas en las síntesis recientes. Zhang y Hasim (2023), al revisar estudios empíricos sobre gamificación en inglés como lengua extranjera y segunda lengua, identificaron resultados favorables en escucha, habla, lectura y escritura frente a entornos convencionales. La heterogeneidad de las intervenciones aconseja interpretar este beneficio de forma prudente: para habilidades productivas, la gamificación resulta más defendible cuando incrementa oportunidades de práctica, permite múltiples intentos, incorpora retroalimentación y ofrece metas progresivas.

En términos de rendimiento general, el metaanálisis de Li et al. (2023) encontró un efecto positivo de la gamificación en contextos educativos, aunque con moderadores asociados al diseño y al entorno. Dentro del campo de lenguas, las síntesis de Dehghanzadeh et al. (2021), Zhang y Hasim (2023) y Chan y Lo (2024) convergen en que existen mejoras potenciales en diferentes dimensiones del aprendizaje del inglés. La consistencia entre revisiones y estudios empíricos fortalece la conclusión de que la gamificación puede apoyar el desempeño, pero la heterogeneidad impide asumir un efecto idéntico para todas las habilidades, edades y contextos.

Una explicación plausible es que la gamificación no enseña una habilidad por sí misma; modifica la estructura de la práctica. Cuando logra aumentar la cantidad de recuperación de vocabulario, el tiempo de lectura atenta, la producción oral o la respuesta a retroalimentación, puede crear condiciones para mejorar el aprendizaje. Si, por el contrario, la atención se concentra en ganar puntos o responder con rapidez sin procesamiento suficiente, el efecto puede reducirse. Esta interpretación es coherente con la evidencia que identifica el diseño como moderador de los resultados y con las advertencias de las revisiones críticas recientes (Li et al., 2023; Ameen, 2025).

Herramientas, mecánicas y decisiones de diseño

Las herramientas digitales utilizadas en experiencias gamificadas son diversas y comprenden aplicaciones móviles, plataformas de cuestionarios, sistemas de gestión del aprendizaje y aplicaciones específicamente diseñadas para idiomas. Zolfaghari et al. (2025) observaron una presencia importante de soluciones en línea y móviles, así como un uso frecuente de la retroalimentación. La expansión de estas herramientas facilita ofrecer práctica fuera del aula, registrar progreso y adaptar la dificultad, pero también introduce dependencia de conectividad, dispositivos y alfabetización digital.

Las plataformas de cuestionarios son atractivas porque permiten implementar rápidamente puntos, tiempo, clasificación y retroalimentación. Sin embargo, Ameen (2025) plantea que el entusiasmo por el formato no



debe sustituir la evaluación de la calidad del aprendizaje. Un cuestionario gamificado puede ser pertinente para recuperación rápida de vocabulario, reconocimiento de estructuras o evaluación formativa, pero resulta insuficiente si la meta es desarrollar argumentación oral, escritura extensa o comprensión profunda. La herramienta debe seleccionarse después de definir el resultado de aprendizaje y no al contrario.

Las aplicaciones móviles ofrecen otra ventaja: distribuyen la práctica en sesiones breves y frecuentes. El estudio de Yang y Ying (2026) con Duolingo y los hallazgos de Pan et al. (2026) sobre compromiso móvil muestran que la continuidad de uso y la participación conductual son variables centrales. Para el docente, esto implica diseñar tareas complementarias que conecten el trabajo individual de la aplicación con actividades de aula, evitando que los ejercicios se conviertan en una experiencia aislada sin transferencia a la comunicación real.

La retroalimentación inmediata emerge como una de las mecánicas con mayor valor pedagógico. A diferencia de una recompensa puramente simbólica, informa al estudiante sobre lo que hizo bien y qué debe corregir. Cuando se combina con la posibilidad de repetir, la retroalimentación puede transformar el error en información para avanzar. De manera similar, los niveles de dificultad y el seguimiento del progreso ayudan a segmentar metas amplias -por ejemplo, mejorar vocabulario académico- en objetivos alcanzables y visibles.

La competencia requiere una consideración diferente. Aunque puede incrementar el esfuerzo, su uso permanente puede desplazar a quienes aprenden a ritmos distintos. El diseño cooperativo, los retos por equipos y las metas de superación personal pueden equilibrar competencia y apoyo social. Ameen (2026), en una revisión centrada en gamificación competitiva digital con adultos que aprenden inglés, concluyó que tanto las modalidades individuales como las grupales pueden favorecer vocabulario, motivación y compromiso, pero que sus efectos dependen de condiciones de implementación y del perfil de los participantes. Desde los fundamentos revisados por Krath et al. (2021), una gamificación pedagógicamente sólida combina mecánicas con principios de aprendizaje y con características concretas del grupo.

Tabla 1. Síntesis de estudios representativos incluidos en la revisión.

Autor/año	Diseño	Contexto/habilidad	Recurso o mecánica	Hallazgo principal
Dehghanzadeh et al. (2021)	Revisión sistemática	Aprendizaje de inglés como segunda lengua	Diversos diseños gamificados	Beneficios recurrentes en aprendizaje y motivación; heterogeneidad de intervenciones.
Al-Dosakee & Ozdamli (2021)	Revisión de literatura	Enseñanza y aprendizaje de lenguas	Puntos, recompensas, retos y plataformas	Predominio de efectos favorables en motivación, disfrute y participación.
Zhang & Hasim (2023)	Revisión sistemática	Inglés como lengua extranjera/segunda lengua	Retroalimentación, puntos, insignias, clasificación, cuestionarios	Mejoras en habilidades y actitudes; riesgos técnicos, competencia y efectos breves.
Panmei & Waluyo (2023)	Estudio empírico	Vocabulario en educación superior	Entrenamiento gamificado de vocabulario	La práctica gamificada favoreció participación y aprendizaje léxico.



Li et al. (2023)	Metaanálisis	Educación, múltiples áreas	Gamificación digital y no digital	Efecto global positivo; diseño, duración y contexto actúan como moderadores.
Liu et al. (2024)	Estudio comparativo	Universitarios que aprenden inglés	Gamificación digital y no digital	Mejoras en logro, disfrute e ideal del yo lingüístico; ventajas de la modalidad digital.
Chan & Lo (2024)	Revisión comprehensiva	Inglés como lengua extranjera/segunda lengua	Múltiples herramientas y mecánicas	Evidencia favorable para competencia lingüística y compromiso emocional.
Cheng et al. (2025)	Cuasiexperimental	Lectura en universitarios	Experiencia de lectura gamificada	Mejoras en lectura y dimensiones de disfrute; resultados dependientes del contexto.
Zolfaghari et al. (2025)	Scoping review	Enseñanza del inglés	Aplicaciones en línea y móviles	Retroalimentación frecuente; mejoras motivacionales y necesidad de evidencia longitudinal.
Yang & Ying (2026)	Estudio mixto	Lectura universitaria	Duolingo	Señales positivas en lectura y experiencia; efectos menos claros en autoeficacia.
Pan et al. (2026)	Estudio empírico	Vocabulario móvil	Compromiso gamificado	El compromiso conductual se asoció con el logro de vocabulario.
Ameen (2026)	Revisión sistemática	Adultos EFL/ESL; vocabulario	Gamificación competitiva individual y grupal	Ambas modalidades pueden favorecer retención, motivación y compromiso; el contexto modera los efectos.

Limitaciones, riesgos y condiciones de eficacia

Los beneficios identificados deben interpretarse junto con las limitaciones señaladas por la literatura. Una de las más frecuentes es la corta duración de muchas intervenciones. Cuando un estudiante utiliza por primera vez una plataforma con puntos, sonidos, niveles o insignias, parte del aumento de participación puede deberse a la novedad. Si el diseño permanece idéntico durante semanas, ese estímulo puede disminuir. Zhang y Hasim (2023) señalan efectos de corta duración entre las preocupaciones reportadas, y Zolfaghari et al. (2025) destacan la necesidad de estudios longitudinales que permitan determinar si los beneficios se mantienen.

Otra limitación se relaciona con la diversidad metodológica. Las investigaciones emplean distintas edades, niveles de dominio, herramientas, habilidades, duraciones y medidas de resultado. Por ello, comparar directamente sus efectos puede ser problemático. Las revisiones recientes reúnen una evidencia amplia, pero la heterogeneidad impide identificar una única combinación de mecánicas que sea superior en todos los contextos (Chan & Lo, 2024; Zolfaghari et al., 2025). Esta diversidad refuerza la necesidad de que cada docente ajuste la gamificación a su grupo y evalúe localmente su impacto.



Los problemas técnicos constituyen una tercera condición. La interrupción de conectividad, el acceso desigual a dispositivos o la dificultad de una interfaz pueden transformar una actividad potencialmente motivadora en una fuente de frustración. Este riesgo es especialmente importante en contextos con recursos limitados. En estos escenarios, las estrategias no digitales -tarjetas de progreso, retos por niveles, misiones colaborativas o reconocimiento de logros- pueden conservar principios de gamificación sin depender totalmente de plataformas en línea.

La competencia excesiva también merece atención. Las tablas de posiciones son visibles y fáciles de implementar, pero pueden reforzar diferencias entre estudiantes con distinto dominio previo. Si siempre ganan quienes ya poseen mayor nivel de inglés, la mecánica pierde su función formativa. Una alternativa consiste en premiar progreso personal, constancia, colaboración o cumplimiento de metas diferenciadas. De esta forma, el reconocimiento se vincula con conductas que todos los estudiantes pueden desarrollar.

Finalmente, existe el riesgo de la gamificación superficial. Agregar puntos a una actividad poco significativa no corrige problemas de claridad, pertinencia o retroalimentación. La evidencia sintetizada permite proponer cuatro condiciones mínimas para una implementación eficaz: objetivo lingüístico explícito, mecánicas coherentes con ese objetivo, retroalimentación útil para corregir el desempeño y oportunidades suficientes de práctica. A ellas se añade una quinta condición: seguimiento del impacto mediante evidencias de aprendizaje y no únicamente mediante indicadores de satisfacción.

Implicaciones para la enseñanza universitaria del inglés

En educación superior, la gamificación puede emplearse como complemento de la enseñanza regular para aumentar la frecuencia de práctica y ofrecer información inmediata sobre el progreso. En vocabulario académico, por ejemplo, un sistema de misiones semanales puede combinar recuperación espaciada, ejemplos contextualizados y niveles de dominio. El reconocimiento puede otorgarse por retención y uso correcto, no solamente por rapidez. Esta orientación es coherente con los hallazgos de Panmei y Waluyo (2023) y Pan et al. (2026), que vinculan práctica, compromiso y logro léxico.

Para lectura, los retos pueden organizarse alrededor de metas de comprensión: localizar información, inferir significado, reconocer postura del autor, sintetizar ideas y justificar respuestas. La evidencia de Cheng et al. (2025) y Yang y Ying (2026) muestra que los entornos gamificados pueden apoyar el desarrollo lector, pero también aconseja separar el rendimiento objetivo de las percepciones subjetivas. Una práctica adecuada sería combinar datos de la plataforma con productos de lectura y evaluaciones breves de comprensión.

En expresión oral, los niveles pueden representar tareas comunicativas de dificultad creciente, como describir, narrar, argumentar y responder de forma espontánea. Las aplicaciones móviles o grabaciones breves permiten repetir y comparar intentos. La revisión de Zhang y Hasim (2023) incluye evidencia favorable para la expresión oral dentro de intervenciones gamificadas, aunque con diseños diversos. La función del docente consiste en convertir la práctica repetida en retroalimentación significativa y, posteriormente, transferirla a interacción auténtica con otras personas.

La evaluación formativa constituye otro campo apropiado. Los cuestionarios gamificados pueden utilizarse al inicio de la clase para activar conocimientos previos o al final para detectar errores frecuentes. Su valor aumenta cuando los resultados se utilizan para decidir qué contenido necesita refuerzo. En este sentido, el



tablero de puntos no es el producto central; la información sobre aprendizaje es el elemento que orienta la enseñanza. La crítica de Ameen (2025) resulta pertinente: una experiencia atractiva debe documentar cuánto y qué tipo de aprendizaje lingüístico genera.

La implementación universitaria también requiere criterios de inclusión. La posibilidad de elegir entre trabajo individual y colaborativo, ofrecer alternativas cuando existe dificultad tecnológica, evitar exposición pública innecesaria de resultados y permitir diferentes rutas de progreso contribuye a que la gamificación no beneficie únicamente a estudiantes competitivos o con mayor experiencia digital. Estas decisiones se relacionan con los fundamentos motivacionales descritos por Krath et al. (2021) y con la variabilidad de resultados observada en la literatura reciente.

En conjunto, los estudios sugieren que la pregunta pedagógica más productiva no es qué aplicación usar, sino qué conducta de aprendizaje se pretende promover. Si el objetivo es ampliar vocabulario, la mecánica debe aumentar recuperación y uso; si se pretende mejorar lectura, debe aumentar procesamiento y comprensión; si se busca oralidad, debe multiplicar oportunidades de producción y retroalimentación. Bajo esta lógica, la tecnología se convierte en un medio para organizar la práctica y no en el centro de la experiencia.

Síntesis interpretativa de la evidencia

La convergencia entre revisiones, metaanálisis y estudios empíricos permite identificar un patrón: la gamificación muestra efectos más sólidos cuando actúa sobre mecanismos próximos al aprendizaje. La retroalimentación permite corregir; los retos graduados regulan la dificultad; la visualización del progreso orienta metas; la repetición facilita consolidación; y la dimensión social puede sostener participación. En cambio, los elementos puramente ornamentales o competitivos producen resultados menos predecibles. Esta distinción ayuda a explicar por qué la misma plataforma puede generar efectos distintos entre grupos.

La motivación parece funcionar como un mecanismo facilitador y no como un resultado suficiente. Huseinović (2023), Liu et al. (2024) y Cheng et al. (2025) muestran que variables afectivas pueden mejorar junto con el desempeño, pero Yang y Ying (2026) evidencian que no todas las percepciones evolucionan de manera equivalente. Por ello, resulta metodológicamente aconsejable medir por separado participación, emociones, autopercepción y logro lingüístico. Esta separación evita concluir que una actividad eficaz es aquella que solamente recibe valoraciones positivas.

La evidencia sobre habilidades específicas también favorece una visión funcional de la gamificación. En vocabulario, la práctica repetida y el compromiso conductual son centrales; en lectura, la gamificación puede estructurar secuencias de comprensión; y en oralidad, puede ampliar oportunidades de ensayo y retroalimentación. No existe, por tanto, una mecánica universal. La decisión debe partir de la naturaleza de la habilidad y del proceso cognitivo que se desea activar.

Una consecuencia para la investigación futura es la necesidad de diseños más comparables y de mayor duración. Además de reportar la herramienta, los estudios deberían describir las mecánicas utilizadas, su relación con los objetivos, la cantidad de exposición, la frecuencia de uso y la forma de evaluación. Esta información permitiría determinar qué componentes explican los efectos y reducir la tendencia a tratar la gamificación como una intervención homogénea. El planteamiento coincide con las demandas de mayor



precisión metodológica formuladas por Ameen (2025) y con los vacíos longitudinales señalados por Zolfaghari et al. (2025).

Para contextos latinoamericanos y ecuatorianos, la literatura internacional ofrece principios transferibles, pero todavía se necesita evidencia contextual que considere disponibilidad tecnológica, cultura institucional, nivel de inglés, tamaños de grupo y prácticas docentes locales. La adopción responsable debería combinar resultados internacionales con evaluación continua del contexto propio. De esta manera, la gamificación puede convertirse en una estrategia de mejora pedagógica sustentada en evidencia y no en una tendencia tecnológica aplicada de forma uniforme.

Conclusiones

La revisión permitió establecer que la gamificación constituye una estrategia pedagógica con potencial para mejorar el aprendizaje del idioma inglés, especialmente cuando incrementa la motivación, el compromiso y la cantidad de práctica significativa. La evidencia reciente muestra resultados favorables en vocabulario, lectura, expresión oral y rendimiento general, aunque la magnitud y estabilidad de esos beneficios varían entre contextos y diseños.

Los componentes con mayor sentido educativo son aquellos que informan y orientan el aprendizaje: retroalimentación inmediata, retos de dificultad progresiva, metas visibles, seguimiento del progreso y oportunidades de repetición. Los puntos, insignias, clasificaciones y recompensas pueden contribuir al interés, pero no sustituyen la calidad de las tareas lingüísticas. La eficacia depende de que cada mecánica tenga una función explícita dentro del objetivo de aprendizaje.

La gamificación tampoco debe asumirse como una solución automática. La competencia excesiva, los problemas técnicos, la novedad de corta duración y los diseños superficiales pueden reducir sus beneficios. Por esta razón, las experiencias gamificadas requieren mediación docente, alternativas inclusivas y evaluación mediante evidencias directas de desempeño lingüístico, además de percepciones de satisfacción o motivación.

En la enseñanza universitaria del inglés, la gamificación debe complementar secuencias orientadas a habilidades concretas. Las herramientas se seleccionan después de definir la conducta de aprendizaje y la evidencia que demostrará el progreso, de modo que la tecnología apoye la práctica sin desplazar los propósitos curriculares.

Las futuras investigaciones deberían ampliar la duración de las intervenciones, comparar mecánicas y utilizar medidas objetivas de aprendizaje. También se requieren estudios ecuatorianos y latinoamericanos que examinen cómo las condiciones institucionales, tecnológicas y socioculturales influyen en la eficacia de la gamificación.

Referencias

Al-Dosakee, K., & Ozdamli, F. (2021). Gamification in teaching and learning languages: A systematic literature review. *Revista Românească pentru Educație Multidimensională*, 13(2), 559-577. <https://doi.org/10.18662/rrem/13.2/436>



- Ameen, F. (2025). Evidence without hype: Gamified quizzing in EFL and ESL classrooms in low-input contexts, a critical review and minimum reporting standards. *Education Sciences*, 15(12), 1568. <https://doi.org/10.3390/educsci15121568>
- Ameen, F. (2026). Individual and group competitive digital gamification in ESL adult classrooms: A systematic review of effects on vocabulary retention, motivation, and engagement. *Smart Learning Environments*, 13, 22. <https://doi.org/10.1186/s40561-026-00447-z>
- Chan, S., & Lo, N. (2024). Enhancing EFL/ESL instruction through gamification: A comprehensive review of empirical evidence. *Frontiers in Education*, 9, 1395155. <https://doi.org/10.3389/educ.2024.1395155>
- Cheng, J., Lu, C., & Xiao, Q. (2025). Effects of gamification on EFL learning: A quasi-experimental study of reading proficiency and language enjoyment among Chinese undergraduates. *Frontiers in Psychology*, 16, 1448916. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1448916>
- Dehghanzadeh, H., Fardanesh, H., Hatami, J., Talaee, E., & Noroozi, O. (2021). Using gamification to support learning English as a second language: A systematic review. *Computer Assisted Language Learning*, 34(7), 934-957. <https://doi.org/10.1080/09588221.2019.1648298>
- Huseinović, L. (2023). The effects of gamification on student motivation and achievement in learning English as a foreign language in higher education. *MAP Education and Humanities*, 4, 10-36. <https://doi.org/10.53880/2744-2373.2023.4.10>
- Jaramillo-Mediavilla, L., Basantes-Andrade, A., Cabezas-González, M., & Casillas-Martín, S. (2024). Impact of gamification on motivation and academic performance: A systematic review. *Education Sciences*, 14(6), 639. <https://doi.org/10.3390/educsci14060639>
- Krath, J., Schürmann, L., & von Korflesch, H. F. O. (2021). Revealing the theoretical basis of gamification: A systematic review and analysis of theory in research on gamification, serious games and game-based learning. *Computers in Human Behavior*, 125, 106963. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2021.106963>
- Li, M., Ma, S., & Shi, Y. (2023). Examining the effectiveness of gamification as a tool promoting teaching and learning in educational settings: A meta-analysis. *Frontiers in Psychology*, 14, 1253549. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1253549>
- Liu, G.-Z., Fathi, J., & Rahimi, M. (2024). Using digital gamification to improve language achievement, foreign language enjoyment, and ideal L2 self: A case of English as a foreign language learners. *Journal of Computer Assisted Learning*, 40(4), 1347-1364. <https://doi.org/10.1111/jcal.12954>
- Pan, J., Liang, J., & Hu, Y. (2026). Gamified behavioral engagement as an indirect association linking ideal L2 self and vocabulary achievement in mobile-assisted EFL vocabulary learning. *Frontiers in Psychology*, 17, 1836665. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2026.1836665>
- Panmei, B., & Waluyo, B. (2023). The pedagogical use of gamification in English vocabulary training and learning in higher education. *Education Sciences*, 13(1), 24. <https://doi.org/10.3390/educsci13010024>





- Yang, W., & Ying, Z. (2026). Exploring the potential of gamified reading: The effects of Duolingo on L2 reading, self-efficacy, and learner experiences in a Chinese university EFL context. *BMC Psychology*, 14, 14. <https://doi.org/10.1186/s40359-025-03180-3>
- Zhang, S., & Hasim, Z. (2023). Gamification in EFL/ESL instruction: A systematic review of empirical research. *Frontiers in Psychology*, 13, 1030790. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1030790>
- Zolfaghari, Z., Karimian, Z., Zarifsanaiey, N., & Farahmandi, A. Y. (2025). A scoping review of gamified applications in English language teaching: A comparative discussion with medical education. *BMC Medical Education*, 25(1), 274. <https://doi.org/10.1186/s12909-025-06822-7>

