REVISTA INVECOM
ISSN en línea: 2739-0063

Gamificación en la enseñanza del inglés: perspectiva estudiantil

Gamification in English Language Instruction: A Student Perspective

Recibido: 18/08/2026 - **Aceptado:** 11/11/2026

Carmen Anelí Goicochea Fabián
https://orcid.org/0009-0003-8560-0987
cagoicocheafa@unitru.edu.pe
Universidad Nacional de Trujillo. Trujillo, Perú

Cynthia Medallith Diaz Plasencia
https://orcid.org/0000-0002-4428-4389
Cynthia.diaz@untrm.edu.pe
Universidad Nacional Toribio Rodriguez de Mendoza. Amazonas, Perú

Nancy Aida Carruitero Avila
https://orcid.org/0000-0002-5138-6519
ncarruiteroa@ucvvirtual.edu.pe
Universidad César Vallejo. Trujillo, Perú

Cómo citar este artículo:
Goicochea Fabián, C., Diaz Plasencia, C., & Carruitero Avila, N. (2026). Gamificación en la enseñanza del inglés: perspectiva estudiantil. *Revista InveCom*, *Vol.6*(Núm. Especial 3), 1-10.
https://doi.org/10.5281/zenodo.24270934

Resumen

El objetivo del estudio fue analizar las percepciones de estudiantes de educación secundaria sobre el uso de estrategias gamificadas en clases de inglés. Se desarrolló una investigación cualitativa, con diseño de investigación-acción educativa y alcance descriptivo-interpretativo. Participaron 183 estudiantes de secundaria de una institución educativa pública de Paiján, Perú, seleccionados intencionalmente. Durante dos bimestres académicos se incorporaron misiones comunicativas, retos breves, puntajes acumulativos y actividades orales colaborativas. La información se obtuvo mediante observación participante, diario reflexivo docente, grupo focal y registros de participación. El análisis temático y la triangulación de estas fuentes permitieron organizar los hallazgos en cinco categorías: motivación hacia el aprendizaje del inglés, participación activa, clima de aula, confianza comunicativa y utilidad percibida de los elementos gamificados. Los estudiantes valoraron las metas visibles, el reconocimiento del esfuerzo y el apoyo entre compañeros; asimismo, expresaron mayor disposición para intervenir y menor temor a equivocarse. También identificaron presión cuando se enfatizaban las clasificaciones y dificultades ante instrucciones complejas o tiempos reducidos. Se concluye que la valoración favorable de la gamificación estuvo vinculada con la claridad de las tareas, las oportunidades de colaboración y el acompañamiento docente. Su pertinencia pedagógica requiere regular la dinámica competitiva y mantener el reconocimiento del progreso como parte de la experiencia de aprendizaje.

Palabras clave: enseñanza de idiomas, enseñanza secundaria, motivación.

Abstract

The objective of the study was to analyze secondary school students' perceptions of the use of gamified strategies in English classes. A qualitative study was conducted using an educational action research design with a descriptive-interpretive scope. A total of 183 secondary school students from a public school in Paiján, Peru, were intentionally selected to participate. Over the course of two academic bimesters, communicative missions, short challenges, cumulative scores, and collaborative oral activities were incorporated. Data were collected through participant observation, a teacher's reflective journal, focus groups, and participation records. Thematic analysis and triangulation of these sources allowed the findings to be organized into five categories: motivation to learn English, active participation, classroom climate, communicative confidence, and perceived usefulness of gamified elements. Students valued visible goals, recognition of effort, and peer support; they also expressed a greater willingness to participate and less fear of making mistakes. They also reported feeling pressure when rankings were emphasized and difficulties with complex instructions or tight time constraints. It is concluded that the favorable assessment of gamification was linked to the clarity of tasks, opportunities for collaboration, and teacher support. Its pedagogical relevance requires moderating competitive dynamics and maintaining recognition of progress as part of the learning experience.

Keywords: language teaching, secondary education, motivation.

Introducción

La participación en las clases de inglés comprende la disposición para intervenir, ensayar respuestas y sostener intercambios con los compañeros. Estas acciones implican exponerse al error frente a otros y atribuir sentido a las tareas. El compromiso en el aprendizaje de lenguas incluye componentes conductuales, emocionales, cognitivos y sociales (Hiver et al., 2021). En el ámbito escolar, Ramírez Ruiz et al. (2024) advierten que el análisis de la gamificación requiere considerar esas dimensiones de manera articulada. Por ello, conocer las percepciones estudiantiles permite interpretar la participación junto con las experiencias que la acompañan.

La gamificación incorpora elementos del diseño de juegos, como misiones, retos, puntos e insignias, en actividades educativas. Su interés pedagógico reside en cómo organiza los objetivos, la práctica y el reconocimiento del avance. Manzano-León et al. (2021) identifican resultados favorables en motivación y compromiso, aunque señalan la necesidad de atender a las necesidades y dificultades del alumnado. En la enseñanza del inglés, Chan y Lo (2024) relacionan las experiencias gamificadas con actitudes y compromiso emocional. Estas revisiones justifican examinar el significado que adquieren sus componentes en situaciones concretas de aula.

La gamificación y el aprendizaje basado en juegos son aproximaciones relacionadas con formas distintas de organizar la enseñanza. La primera integra elementos lúdicos en una secuencia educativa; la segunda utiliza el juego como entorno o actividad central. La revisión de Acquah y Katz (2020), sobre juegos digitales para el aprendizaje de una segunda lengua en población escolar, aporta un antecedente de esta segunda modalidad. Sun et al. (2023) examinan el andamiaje docente durante experiencias de aprendizaje basado en juegos en primaria. Su contribución permite considerar el acompañamiento pedagógico, manteniendo las diferencias entre modalidades y niveles educativos.

La evidencia sobre gamificación en lenguas presenta resultados diversos. Zhang y Hasim (2023) describen beneficios motivacionales junto con dificultades competitivas, mientras que Luo (2023) identifica resultados positivos, negativos y sin diferencias en herramientas gamificadas para lenguas extranjeras. Los metaanálisis de Sailer y Homner (2020) y Zeng et al. (2024) también diferencian resultados y condiciones de aplicación. El primero sintetiza dimensiones cognitivas, motivacionales y conductuales; el segundo se concentra en rendimiento académico. Esta diversidad exige precisar qué dimensión de la experiencia se estudia y cómo se relaciona con las tareas propuestas.

En secundaria, Baytekin y Avara (2023) abordan las percepciones sobre gamificación y Vathanalaoha (2022) estudia el programa Winner English en escuelas tailandesas, atendiendo al desempeño y las valoraciones del alumnado. Nur Jihan y Maharsi (2024) analizan experiencias de aprendizaje basado en juegos en ese nivel. Yazid et al. (2024) identifican percepciones favorables sobre compromiso, competencia y disfrute. Estos antecedentes muestran el interés de estudiar conjuntamente la aceptación de las actividades y las condiciones que los estudiantes consideran útiles para participar.

La teoría de la autodeterminación ofrece un marco para interpretar esas valoraciones. Ryan y Deci (2020) relacionan la motivación autónoma con el apoyo a las necesidades de autonomía, competencia y relación social. Guay (2022) desarrolla sus implicaciones educativas y el papel de las prácticas docentes. Gao (2024) añade que el significado funcional de un elemento gamificado depende de cómo lo experimenta el participante. Un

reconocimiento puede comunicar progreso o vivirse como presión; su presencia no determina por sí sola el sentido motivacional de la actividad.

El metaanálisis de Li et al. (2024) encontró un efecto pequeño de la gamificación sobre la motivación intrínseca y resultados diferenciados en las necesidades psicológicas. Esta distinción permite evitar que el entusiasmo se interprete automáticamente como satisfacción de todas esas necesidades. Ratinho y Martins (2023), al revisar estrategias gamificadas en secundaria y educación superior, sitúan la motivación como un objeto específico de análisis. En consecuencia, las percepciones sobre interés, reconocimiento y colaboración deben examinarse dentro de la organización de las actividades y de las razones expresadas por los estudiantes.

La evaluación formativa sitúa la retroalimentación dentro del aprendizaje. Zhang et al. (2024) examinan las percepciones y prácticas de evaluación en la enseñanza escolar del inglés, considerando las condiciones del contexto. En una experiencia con escolares, Li et al. (2022) estudian la gamificación del aprendizaje del inglés y su relación con estrategias de autorregulación. Ambos antecedentes permiten atender a cómo se comunican los criterios y cómo el estudiante reconoce sus acciones y avances. Desde esta perspectiva, las metas y los reconocimientos adquieren sentido en la práctica acompañada.

El problema abordado se refiere a cómo los estudiantes interpretan los elementos gamificados en su experiencia cotidiana de inglés. Dichev et al. (2020) proponen considerar la motivación y la capacidad percibida al organizar actividades gamificadas; Smiderle et al. (2020) muestran que sus efectos pueden variar según características individuales. Estas contribuciones justifican analizar las valoraciones sin asumir una aceptación uniforme. El interés se concentra en lo que los estudiantes asocian con el deseo de participar, la seguridad para intervenir y la utilidad de las tareas en su contexto escolar.

En este contexto, el objetivo general fue analizar las percepciones estudiantiles sobre el uso de estrategias gamificadas en clases de inglés en educación secundaria. Se buscó identificar las valoraciones relacionadas con la motivación, describir la participación y el clima de aula, e interpretar la confianza comunicativa y la utilidad atribuida a los componentes de la experiencia. También se examinaron las dificultades percibidas en la organización de los retos y en la dinámica competitiva, como parte de la comprensión de la experiencia estudiantil.

Metodología

El estudio se desarrolló desde un enfoque cualitativo, con diseño de investigación-acción educativa y alcance descriptivo-interpretativo. La investigación se vinculó con la práctica de la docente investigadora y con la incorporación progresiva de actividades gamificadas en las clases regulares de inglés. La observación, la intervención pedagógica y la reflexión sobre las respuestas de los estudiantes orientaron el proceso. El análisis se centró en los significados atribuidos a la experiencia y en las formas de participación e interacción registradas en el aula.

Participaron 183 estudiantes de secundaria, de entre 11 y 16 años, de una institución educativa pública ubicada en Paiján, Perú. La selección fue intencional y se basó en su participación en las clases donde se implementaron las actividades gamificadas. Los estudiantes presentaban niveles heterogéneos de desempeño en inglés y diferencias en su disposición inicial para intervenir en actividades orales y colaborativas. Estas características situaron la interpretación de las percepciones dentro de una experiencia escolar compartida.

La intervención se desarrolló durante dos bimestres académicos. Se incorporaron misiones comunicativas, retos breves, puntajes acumulativos, insignias, dinámicas de preguntas y actividades orales guiadas. Las tareas incluyeron trabajo colaborativo, práctica de diálogos y representaciones de roles. Los recursos digitales formaron parte de los componentes valorados por los estudiantes. La organización de las actividades se articuló con los propósitos de las sesiones de inglés y con criterios de participación comunicados durante su desarrollo.

La docente investigadora acompañó las tareas mediante observación directa y retroalimentación oral. Los ajustes pedagógicos se realizaron de acuerdo con las respuestas del alumnado durante la implementación. La dinámica prestó atención a la cooperación, al esfuerzo y a la participación progresiva. Los retos y los reconocimientos simbólicos se integraron a las actividades de clase, de modo que su valoración pudiera examinarse junto con las interacciones entre compañeros y las condiciones en que se producía la intervención oral.

Se emplearon cuatro fuentes de información. La observación participante permitió registrar comportamientos y formas de interacción durante las sesiones. El diario reflexivo docente reunió apreciaciones pedagógicas posteriores a las actividades. El grupo focal, realizado al finalizar el periodo de implementación, recogió valoraciones sobre motivación, participación, utilidad y dificultades. Los registros de participación aportaron información sobre la frecuencia y diversidad de intervenciones en las tareas. Estas fuentes ofrecieron perspectivas complementarias sobre lo ocurrido en el aula y sobre el sentido atribuido por los estudiantes.

El procedimiento comenzó con una observación diagnóstica de la participación en las clases de inglés. A partir de ella se planificaron las actividades gamificadas y se incorporaron a las sesiones regulares. Durante la implementación se registraron comportamientos, respuestas e impresiones pedagógicas mediante la observación y el diario docente. El grupo focal permitió contrastar las interpretaciones construidas durante el acompañamiento de las clases con las valoraciones expresadas por los estudiantes al término de la experiencia.

La información se examinó mediante análisis temático. El proceso comprendió la lectura inicial de los registros, la codificación abierta y la agrupación de códigos por afinidad de significado. De esta organización surgieron cinco categorías interpretativas: motivación hacia el aprendizaje del inglés, participación activa, clima de aula, confianza comunicativa y utilidad percibida de los elementos gamificados. La triangulación de la observación, el diario, los registros de participación y el grupo focal permitió contrastar las fuentes y sustentar la interpretación de las categorías.

El tratamiento de la información preservó la confidencialidad de los participantes mediante la omisión de nombres y el uso de descripciones generales. Los registros se utilizaron con fines académicos y pedagógicos. La presentación de los resultados se organizó por categorías, manteniendo la atención en las experiencias de aprendizaje y en las interacciones del aula, sin incorporar información que permitiera identificar individualmente a los estudiantes.

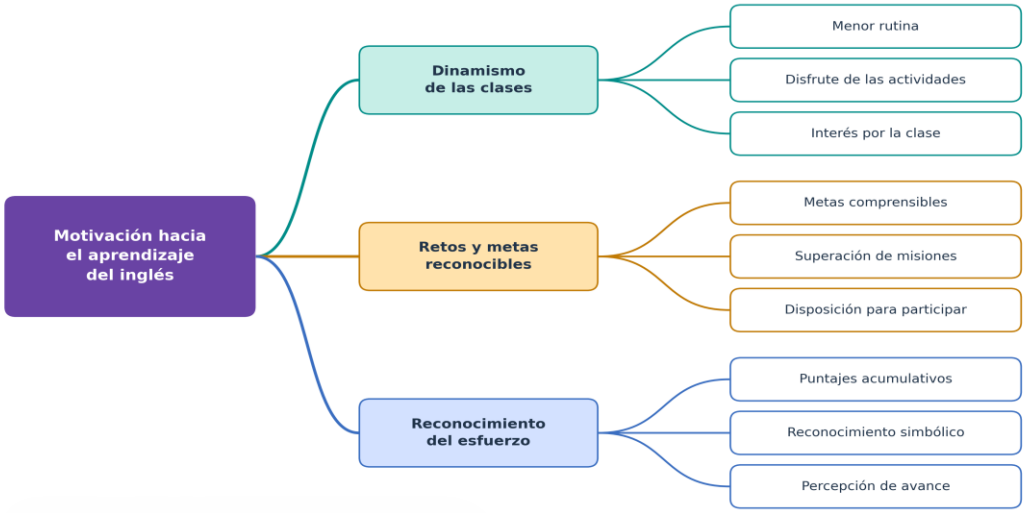
Resultados

Motivación hacia el aprendizaje del inglés

Los estudiantes valoraron las actividades gamificadas como una forma de hacer las clases más dinámicas y menos rutinarias. Los retos y los reconocimientos simbólicos se asociaron con el interés por prestar atención, completar las tareas y participar. En el grupo focal se expresó una apreciación favorable del carácter lúdico de la experiencia. La posibilidad de superar una misión y reconocer el avance tuvo sentido para los participantes en relación con la acumulación de puntajes (**Figura 1**).

Figura 1

Árbol semántico de las percepciones estudiantiles sobre la motivación hacia el aprendizaje del inglés



La motivación se vinculó con la relación entre la tarea y el reconocimiento del esfuerzo. Las metas permitieron identificar un propósito inmediato y situar la participación dentro de la actividad. Superar una misión y advertir el avance fueron aspectos apreciados junto con los puntajes. El interés se relacionó, por tanto, con la posibilidad de reconocer el propio progreso.

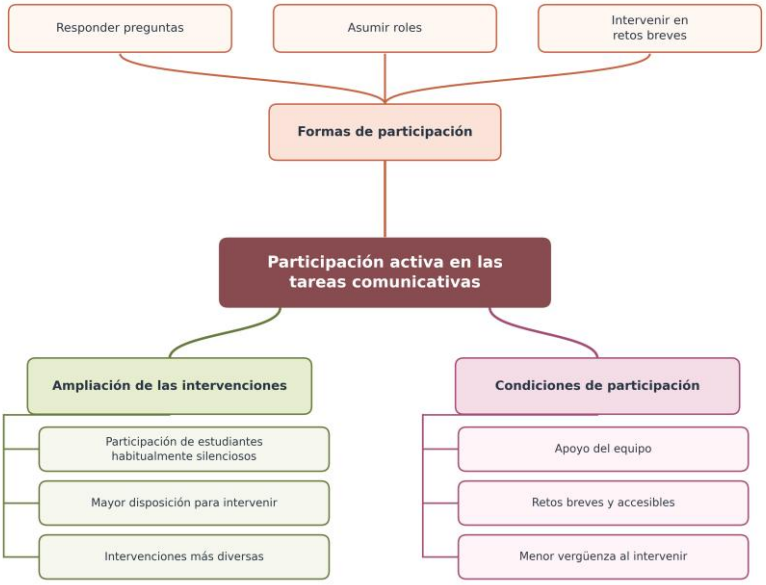
Participación activa en las tareas comunicativas

La observación inicial mostró que las intervenciones se concentraban en estudiantes con mayor seguridad. Durante las actividades gamificadas se registró mayor disposición de estudiantes habitualmente silenciosos para

responder preguntas, asumir roles o intervenir en retos breves. En sus valoraciones, los participantes relacionaron las misiones con una experiencia menos percibida como una evaluación individual y con menores sentimientos de vergüenza al intervenir dentro de una tarea grupal **(Figura 2**).

Figura 2

Árbol semántico de la participación activa de los estudiantes en las tareas comunicativas



La observación y las valoraciones estudiantiles aportaron perspectivas complementarias sobre la participación. Los registros describieron mayor disposición para intervenir, mientras que los estudiantes relacionaron esa disposición con el apoyo del equipo y la brevedad de las tareas. La menor vergüenza permitió comprender el significado que los participantes atribuían a responder o asumir un rol dentro de una misión compartida. La participación adquirió significado dentro de una tarea en la que el estudiante encontraba apoyo para integrarse.

Clima de aula y colaboración

Los estudiantes apreciaron el trabajo en equipo y la ayuda de sus compañeros. Las misiones que requerían organizar ideas, practicar diálogos o resolver un reto compartido dieron lugar a interacciones colaborativas. El acompañamiento entre pares fue valorado como parte de un ambiente más cercano para participar. La experiencia grupal tuvo un significado propio dentro de la aceptación de la gamificación, relacionado con la posibilidad de realizar las tareas con apoyo (**Figura 3**).

Figura 3

Árbol semántico de las percepciones estudiantiles sobre el clima de aula y la colaboración



El apoyo entre compañeros se concretó en recibir ayuda, organizar ideas y practicar con otros. La colaboración explicó una parte de la valoración favorable, vinculada con las interacciones que acompañaban la tarea. Esta dimensión social permitió comprender la aceptación de las misiones más allá de sus recompensas simbólicas.

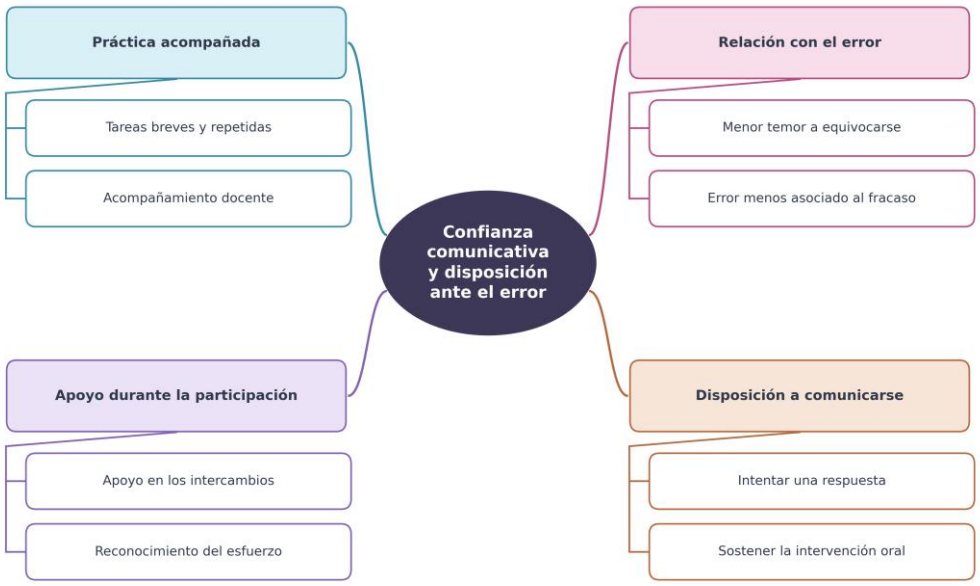
La presión asociada al énfasis en clasificaciones mostró una tensión dentro de esa valoración favorable. Un mecanismo que informaba sobre el avance pudo vivirse como presión cuando prevalecía la comparación entre estudiantes. Esta coexistencia de significados formó parte de la experiencia analizada.

Confianza comunicativa y disposición ante el error

La confianza comunicativa se expresó en las valoraciones sobre el temor a equivocarse durante las actividades orales. Los estudiantes manifestaron que las tareas breves y repetidas, acompañadas por la docente, les permitían intervenir con mayor seguridad. El error adquirió un sentido menos asociado al fracaso dentro de la dinámica lúdica. La percepción de contar con apoyo y nuevas oportunidades de participación formó parte de la experiencia descrita por el alumnado (**Figura 4**).

Figura 4

Árbol semántico de las percepciones estudiantiles sobre la confianza comunicativa y la disposición ante el error

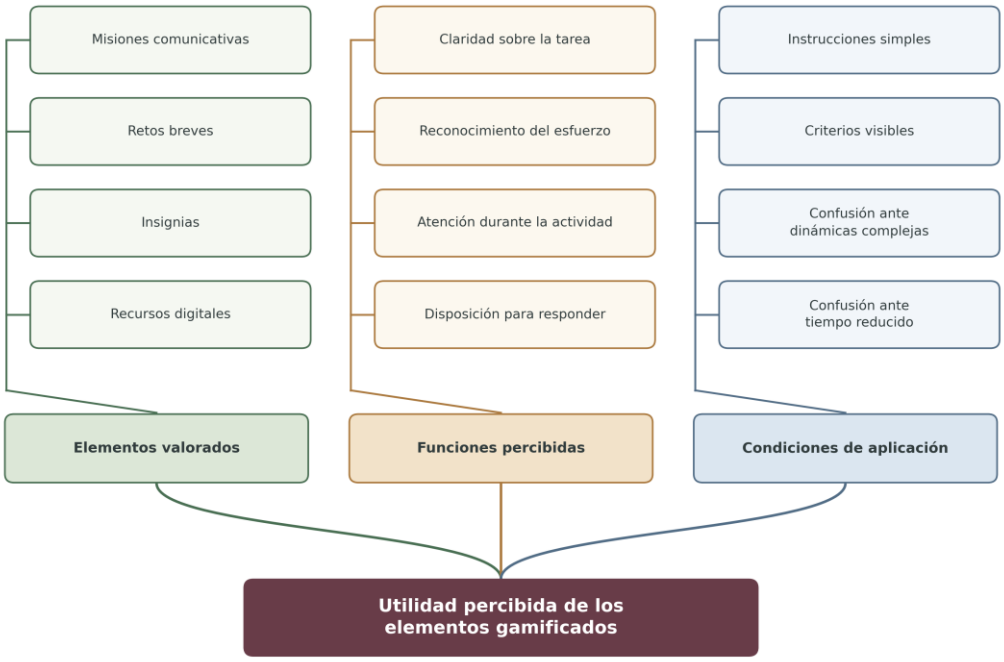


La seguridad comunicativa se expresó en la disposición para intentar una respuesta y sostener la intervención frente a otros. La confianza se vinculó con oportunidades de participación acompañada. La retroalimentación y el reconocimiento del intento aportaron un contexto para comprender la relación menos amenazante con la equivocación. Su significado estuvo asociado a recibir apoyo y disponer de nuevas oportunidades para intervenir.

Utilidad percibida de los elementos gamificados

Las misiones, los retos breves, las insignias y los recursos digitales fueron componentes valorados por los estudiantes. Las misiones les permitían reconocer qué debían realizar y con qué propósito inmediato; las insignias se asociaban con el reconocimiento del esfuerzo. Los retos favorecían la atención y la disposición para responder. La utilidad atribuida a estos elementos se relacionó con la forma en que organizaban la experiencia de clase y hacían comprensible la participación esperada (**Figura 5**).

Figura 5
Árbol semántico de la utilidad percibida de los elementos gamificados



Las instrucciones simples y los criterios visibles se relacionaron con mayor seguridad para participar; la complejidad y el tiempo reducido se asociaron con confusión. La utilidad se interpretó desde las posibilidades de comprender la tarea y actuar en ella, en lugar de atribuirla exclusivamente al atractivo del recurso.

Las apreciaciones favorables y las dificultades formaron parte de la misma experiencia. Los estudiantes atribuyeron utilidad a los componentes lúdicos cuando comprendían las instrucciones, reconocían la participación esperada y disponían de tiempo para actuar.

Discusión

Motivación hacia el aprendizaje del inglés

La valoración favorable de las actividades gamificadas puede interpretarse desde la relación entre la tarea, el reconocimiento del esfuerzo y la posibilidad de advertir el propio avance. Esta lectura es compatible con la necesidad de competencia descrita por Ryan y Deci (2020), aunque la valoración de un reconocimiento depende del significado que adquiere para el estudiante (Gao, 2024). En esta experiencia, superar una misión y advertir el avance fueron aspectos apreciados junto con los puntajes. El interés se vinculó, por tanto, con la posibilidad de reconocer el propio progreso.

La valoración del disfrute coincide con Yazid et al. (2024), mientras que Yu (2023) reporta resultados favorables en motivación y satisfacción durante el aprendizaje gamificado del vocabulario. Sadeghi et al. (2022) ofrecen un contraste: encontraron mejoras motivacionales, pero no diferencias significativas entre grupos en desarrollo del vocabulario. La comparación permite situar el entusiasmo observado como una dimensión de la experiencia, sin equipararlo con un resultado lingüístico. En el presente estudio, el sentido motivacional se concretó en metas comprensibles y reconocimiento del esfuerzo.

Participación activa en las tareas comunicativas

La observación y las valoraciones estudiantiles aportaron perspectivas complementarias sobre la participación. La revisión escolar de Ramírez Ruiz et al. (2024) respalda el interés de considerar conjuntamente la implicación conductual y emocional. En este caso, la menor vergüenza permitió comprender el significado que los participantes atribuían a responder o asumir un rol dentro de una misión compartida.

Wang (2023) describe una experiencia gamificada de inglés periodístico valorada por su carácter interactivo y su utilidad para comprender contenidos. Vathanalaoha (2022) también recoge apreciaciones favorables sobre oportunidades de práctica en secundaria. La coincidencia con estos antecedentes reside en el sentido atribuido a la actividad, aunque sus diseños y contextos difieren. Desde el planteamiento de Hiver et al. (2021), la diversidad de intervenciones registrada aquí puede interpretarse junto con sus componentes sociales y emocionales. La participación adquirió significado dentro de una tarea en la que el estudiante encontraba apoyo para integrarse.

Clima de aula y colaboración

El apoyo entre compañeros puede interpretarse desde la necesidad de relación social descrita por Guay (2022). La revisión de Li et al. (2024) también distingue los resultados de la gamificación sobre vinculación, autonomía y competencia. En esta experiencia, el significado de la cooperación se concretó en recibir ayuda, organizar ideas y practicar con otros. La colaboración explica así una parte de la valoración favorable, vinculada con las interacciones que acompañaban la tarea. El reconocimiento de esa dimensión social permite comprender la aceptación de las misiones más allá de sus recompensas simbólicas.

La presión asociada al énfasis en clasificaciones muestra una tensión dentro de esa valoración favorable. Zhang y Hasim (2023) recogen dificultades relacionadas con la competencia en experiencias de inglés. Li et al. (2024), al revisar clasificaciones en educación superior, identifican opiniones de desánimo y resultados dependientes del diseño, junto con experiencias positivas. La comparación ayuda a interpretar por qué un mecanismo que informa sobre el avance puede vivirse como presión cuando prevalece la comparación entre estudiantes. La regulación docente se desprende de esa coexistencia de significados en la experiencia analizada.

Confianza comunicativa y disposición ante el error

La seguridad comunicativa se expresó en la disposición para intentar una respuesta y sostener la intervención frente a otros. Casanova-Mata (2023), en una experiencia gamificada de inglés en primaria, identifica una actitud menos negativa hacia los errores. Boudadi et al. (2024) encuentran resultados favorables en ansiedad y motivación en un curso universitario gamificado, mientras que sus resultados sobre fluidez oral son inconclusos. Estos antecedentes permiten interpretar la dimensión emocional de la experiencia sin confundirla con desempeño. En el presente estudio, la confianza se vinculó con oportunidades de participación acompañada.

La retroalimentación y el reconocimiento del intento aportan un contexto para comprender esa relación menos amenazante con la equivocación. Chan y Lo (2024) examinan actitudes y compromiso emocional en experiencias gamificadas de inglés, y Zhang et al. (2024) analizan prácticas formativas en el ámbito escolar. Sun et al. (2023) precisan estrategias de andamiaje en aprendizaje basado en juegos en primaria. Aunque los contextos difieren, estas contribuciones permiten interpretar el acompañamiento como parte de la actividad educativa. Aquí, su significado estuvo asociado a recibir apoyo y disponer de nuevas oportunidades para intervenir.

Utilidad percibida de los elementos gamificados

Las instrucciones simples y los criterios visibles se relacionaron con mayor seguridad para participar; la complejidad y el tiempo reducido se asociaron con confusión. Li et al. (2024) identifican la transparencia de las reglas de puntuación como un aspecto relevante del diseño de clasificaciones. Li et al. (2022) examinan, por su parte, la relación entre gamificación y autorregulación en el aprendizaje escolar del inglés. Estos antecedentes ayudan a interpretar la utilidad desde las posibilidades de comprender la tarea y actuar en ella, en lugar de atribuirla exclusivamente al atractivo del recurso.

Los estudios de Baytekin y Avara (2023) y Nur Jihan y Maharsi (2024) sitúan las percepciones escolares como un objeto de análisis en gamificación y aprendizaje basado en juegos, respectivamente. La contribución de los hallazgos presentados consiste en vincular esa valoración con condiciones específicas de uso: comprender las instrucciones, reconocer la participación esperada y disponer de tiempo para actuar. Las apreciaciones favorables y las dificultades forman parte de la misma experiencia y precisan cómo los estudiantes atribuyeron utilidad a los componentes lúdicos.

La lectura conjunta de las categorías relaciona metas comprensibles, apoyo entre compañeros y disposición para intervenir. Dichev et al. (2020) permiten atender a la utilidad y la capacidad percibidas; Luo (2023) muestra la diversidad de resultados en herramientas gamificadas para lenguas extranjeras. En esta experiencia, los elementos adquirieron sentido dentro de una organización que los estudiantes podían comprender y en la que encontraban apoyo. La comparación con la revisión universitaria de Laura-De la Cruz et al. (2023) mantiene el interés por la experiencia del alumnado, situado aquí en la educación secundaria.

Conclusiones

Los estudiantes valoraron favorablemente las estrategias gamificadas en las clases de inglés por su relación con el interés en las tareas y la disposición para participar. La aceptación se vinculó con metas visibles, reconocimiento del esfuerzo y oportunidades de trabajo colaborativo. La confianza comunicativa se expresó en una menor vergüenza al intervenir y en una relación más favorable con el error durante la práctica acompañada.

La dinámica competitiva produjo valoraciones diferentes según el énfasis otorgado a los puntajes y las clasificaciones. Mientras el reconocimiento del avance fue apreciado, la comparación excesiva se asoció con presión. Asimismo, la utilidad percibida de los componentes dependió de la comprensión de las instrucciones y del tiempo disponible. Estos hallazgos sitúan la claridad de las tareas y la regulación de la competencia como condiciones pedagógicas pertinentes para la experiencia analizada.

Los hallazgos respaldan una integración de la gamificación centrada en la participación y el progreso del estudiante. El acompañamiento docente y la colaboración entre pares ofrecieron el contexto en el que los retos adquirieron sentido para los participantes. Las conclusiones corresponden a la experiencia de los 183 estudiantes de la institución estudiada y permiten comprender cómo valoraron sus oportunidades de aprender y participar en las clases de inglés.

Referencias

Acquah, E. O., & Katz, H. T. (2020). Digital game-based L2 learning outcomes for primary through high-school students: A systematic literature review. *Computers & Education, 143*, Article 103667. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.103667

Baytekin, M. E., & Avara, H. (2023). English language learning through gamification: High school students' perception. *Disiplinlerarası Dil ve Kültür Çalışmaları Dergisi, 1*(2), 40–56. https://doi.org/10.5281/zenodo.10341320

Boudadi, N. A., Gutiérrez-Colón, M., & Usart Rodríguez, M. (2024). A gamified learning environment (Moodle) to enhance English language learning at university level. *International Journal of Instruction, 17*(4), 483–502. https://doi.org/10.29333/iji.2024.17427a

Casanova-Mata, I. (2023). Enhancing English acquisition: Effects of Among Us game-based gamification on language competence, motivation, attention, and attitude towards the English subject. *Education Sciences, 13*(11), Article 1094. https://doi.org/10.3390/educsci13111094

Chan, S., & Lo, N. (2024). Enhancing EFL/ESL instruction through gamification: A comprehensive review of empirical evidence. *Frontiers in Education, 9*, Article 1395155. https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1395155

Dichev, C., Dicheva, D., & Irwin, K. (2020). Gamifying learning for learners. *International Journal of Educational Technology in Higher Education, 17*(1), Article 54. https://doi.org/10.1186/s41239-020-00231-0

Gao, F. (2024). Advancing gamification research and practice with three underexplored ideas in self-determination theory. *TechTrends, 68*(4), 661–671. https://doi.org/10.1007/s11528-024-00968-9

Guay, F. (2022). Applying self-determination theory to education: Regulations types, psychological needs, and autonomy supporting behaviors. *Canadian Journal of School Psychology, 37*(1), 75–92. https://doi.org/10.1177/08295735211055355

Hiver, P., Al-Hoorie, A. H., & Mercer, S. (Eds.). (2021). *Student engagement in the language classroom*. Multilingual Matters. https://www.jstor.org/stable/jj.22730722

Laura-De la Cruz, K. M., Noa-Copaja, S. J., Turpo-Gebera, O., Montesinos-Valencia, C. C., Bazán-Velasquez, S. M., & Pérez-Postigo, G. S. (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

Li, C., Liang, L., Fryer, L. K., & Shum, A. (2024). The use of leaderboards in education: A systematic review of empirical evidence in higher education. *Journal of Computer Assisted Learning, 40*(6), 3406–3442. https://doi.org/10.1111/jcal.13077

Li, L., Hew, K. F., & Du, J. (2024). Gamification enhances student intrinsic motivation, perceptions of autonomy and relatedness, but minimal impact on competency: A meta-analysis and systematic review. *Educational Technology Research and Development, 72*(2), 765–796. https://doi.org/10.1007/s11423-023-10337-7

Li, X., Xia, Q., Chu, S. K. W., & Yang, Y. (2022). Using gamification to facilitate students' self-regulation in e-learning: A case study on students' L2 English learning. *Sustainability, 14*(12), Article 7008. https://doi.org/10.3390/su14127008

Luo, Z. (2023). The effectiveness of gamified tools for foreign language learning (FLL): A systematic review. *Behavioral Sciences, 13*(4), Article 331. https://doi.org/10.3390/bs13040331

Manzano-León, 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), Article 2247. https://doi.org/10.3390/su13042247
Nur Jihan, C., & Maharsi, I. (2024). An EFL students' perception towards game-based learning in secondary school: A descriptive qualitative study. *J-SHMIC: Journal of English for Academic, 11*(2), 168–179. https://doi.org/10.25299/jshmic.2024.vol11(2).17131
Ramírez Ruiz, J. J., Vargas Sanchez, A. D., & Boude Figueredo, O. R. (2024). Impact of gamification on school engagement: A systematic review. *Frontiers in Education, 9*, Article 1466926. https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1466926
Ratinho, E., & Martins, C. (2023). The role of gamified learning strategies in student's motivation in high school and higher education: A systematic review. *Heliyon, 9*(8), Article e19033. https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e19033
Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology, 61*, Article 101860. https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860
Sadeghi, K., Sağlık, E., Mede, E., Samur, Y., & Comert, Z. (2022). The effects of implementing gamified instruction on vocabulary gain and motivation among language learners. *Heliyon, 8*(11), Article e11811. https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2022.e11811
Sailer, M., & Homner, L. (2020). The gamification of learning: A meta-analysis. *Educational Psychology Review, 32*(1), 77–112. https://doi.org/10.1007/s10648-019-09498-w
Smiderle, R., Rigo, S. J., Marques, L. B., Peçanha de Miranda Coelho, J. A., & Jaques, P. A. (2020). The impact of gamification on students' learning, engagement and behavior based on their personality traits. *Smart Learning Environments, 7*(1), Article 3. https://doi.org/10.1186/s40561-019-0098-x
Sun, L., Kangas, M., Ruokamo, H., & Siklander, S. (2023). A systematic literature review of teacher scaffolding in game-based learning in primary education. *Educational Research Review, 40*, Article 100546. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2023.100546
Vathanalaoha, K. (2022). Effects of gamification in English language learning: The implementation of Winner English in secondary education in Thailand. *LEARN Journal: Language Education and Acquisition Research Network, 15*(2), 830–857. https://so04.tci-thaijo.org/index.php/LEARN/article/view/259953
Wang, Y.-C. (2023). Gamification in a News English course. *Education Sciences, 13*(1), Article 90. https://doi.org/10.3390/educsci13010090
Yazid, S. R., Heriyawati, D. F., & Mistar, J. (2024). Unveiling student perspectives: Exploring the impact of gamification in English language teaching. *English Review: Journal of English Education, 12*(1), 137–148. https://doi.org/10.25134/erjee.v12i1.9371
Yu, Z. (2023). Learning outcomes, motivation, and satisfaction in gamified English vocabulary learning. *SAGE Open, 13*(2), Article 21582440231158332. https://doi.org/10.1177/21582440231158332
Zeng, J., Sun, D., Looi, C.-K., & Fan, A. C. W. (2024). Exploring the impact of gamification on students' academic performance: A comprehensive meta-analysis of studies from the year 2008 to 2023. *British Journal of Educational Technology, 55*(6), 2478–2502. https://doi.org/10.1111/bjet.13471
Zhang, H., Ge, S., & Mohd Saad, M. R. B. (2024). Formative assessment in K-12 English as a foreign language education: A systematic review. *Heliyon, 10*(10), Article e31367. https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e31367
Zhang, S., & Hasim, Z. (2023). Gamification in EFL/ESL instruction: A systematic review of empirical research. *Frontiers in Psychology, 13*, Article 1030790. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1030790

Contribución de autoría (CRediT):
Conceptualización: Carmen Anelí Goicochea Fabián.
Curación de datos: Cynthia Medallith Diaz Plasencia.
Análisis formal: Nancy Aida Carruitero Avila.
Investigación: Cynthia Medallith Diaz Plasencia.
Metodología: Carmen Anelí Goicochea Fabián.
Administración del proyecto: Carmen Anelí Goicochea Fabián.
Recursos: Cynthia Medallith Diaz Plasencia.
Supervisión: Carmen Anelí Goicochea Fabián.
Validación: Nancy Aida Carruitero Avila.
Visualización: Cynthia Medallith Diaz Plasencia.
Redacción – borrador original: Nancy Aida Carruitero Avila.
Redacción – revisión y edición: Carmen Anelí Goicochea Fabián.