ATMIRE

Title	Creencias de los docentes acerca de las condiciones para la implementación de estrategias de gamificación en la enseñanza virtual de inglés en la educación superior
Item Type	http://purl.org/coar/resource_type/c_bdcc
Authors	Venegas Ramirez, Angelin;Meza Palomino de Haro, Gloria Paola;Valdivia Lezama, Ramiro Jose
Publisher	Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas (UPC)
Rights	http://purl.org/coar/access_right/c_abf2
Download date	2026-11-27 08:07:24
Item License	https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/
Link to Item	https://hdl.handle.net/10757/689754

UNIVERSIDAD PERUANA DE CIENCIAS APLICADAS

ESCUELA DE POSTGRADO

PROGRAMA DE MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

Creencias de los docentes acerca de las condiciones para la implementación de estrategias de gamificación en la enseñanza virtual de inglés en la educación superior

TRABAJO DE INVESTIGACIÓN

Presentado como parte de los requisitos para optar el grado académico de Maestro en Educación

AUTOR(ES)

Venegas Ramirez, Angelin	0009-0008-6989-1557
Meza Palomino de Haro, Gloria Paola	0009-0004-3541-0832
Valdivia Lezama, Ramiro Jose	0009-0003-4078-1825

ASESOR(ES)

Arbaiza Meza, Carlos Mariano	0000-0001-5335-9154

Lima, 01 de abril de 2026

Dedicatoria

A nuestras familias, por ser fuente inagotable de motivación. Su apoyo ha sido fundamental para la culminación exitosa de este proyecto académico.

Agradecimientos

Agradecemos a los docentes de la maestría por su contribución a nuestra formación profesional. En especial, resaltamos la orientación recibida en los seminarios de tesis y la valiosa retroalimentación de nuestro asesor para el fortalecimiento de esta investigación.

Asimismo, apreciamos la confianza depositada por las autoridades del centro de idiomas y la disposición de los profesores que colaboraron en este estudio.

Resumen

La gamificación se ha posicionado como una estrategia pedagógica innovadora para la enseñanza de idiomas, al promover experiencias interactivas y motivadoras que favorecen el desarrollo de competencias lingüísticas en contextos significativos. No obstante, la literatura sobre las creencias docentes respecto a las condiciones para su implementación en programas de enseñanza de inglés en línea en la educación superior peruana es aún limitada. En este contexto, el objetivo de este estudio fue identificar las creencias de los docentes de inglés respecto a las condiciones para la implementación de estrategias de gamificación en su enseñanza virtual en este nivel educativo. La metodología fue cualitativa, con diseño fenomenológico, mediante entrevistas semiestructuradas a 14 docentes de un centro de idiomas virtual de una universidad privada de Lima, cuyos estudiantes pertenecen a pregrado y posgrado, y residen en diversas regiones del país. El análisis temático inductivo permitió identificar tres condiciones críticas: el tiempo de implementación en clase (CP-TCLASE), el tiempo de diseño de actividades gamificadas (CP-TDISEN) y las competencias pedagógicas del profesorado (CP-CPEDAG). Los docentes evidencian una tensión entre el cumplimiento del currículo institucional y la incorporación de estrategias gamificadas; perciben el tiempo de diseño como desproporcionado respecto a su uso en clase y priorizan las competencias pedagógicas sobre las digitales. El estudio concluye que, a pesar de las creencias positivas sobre los beneficios de la gamificación, las condiciones estructurales e institucionales limitan su implementación efectiva, manifestando una brecha entre la aspiración pedagógica y la realidad práctica en el contexto estudiado.

Palabras clave: Gamificación; educación superior; enseñanza de inglés; educación virtual; creencias docentes

Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS) relacionado:

Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS)	
ODS 1: Fin de la pobreza||SDG 1: No poverty	
ODS 2: Hambre cero||SDG 2: Zero hunger	
ODS 3: Salud y bienestar||SDG 3: Good health and well-being	
ODS 4: Educación de calidad||SDG 4: Quality education	X
ODS 5: Igualdad de género||SDG 5: Gender equality	
ODS 6: Agua limpia y saneamiento||SDG 6: Clean water and sanitation	
ODS 7: Energía asequible y no contaminante||SDG 7: Affordable and clean energy	
ODS 8: Trabajo decente y crecimiento económico||SDG 8: Decent work and economic growth	X
ODS 9: Industria, innovación e infraestructuras||SDG 9: Industry, innovation and infrastructure	
ODS 10: Reducción de las desigualdades||SDG 10: Reduced inequalities	X
ODS 11: Ciudades y comunidades sostenibles||SDG 11: Sustainable cities and communities	
ODS 12: Producción y consumo responsables||SDG 12: Responsible consumption and production	
ODS 13: Acción por el clima||SDG 13: Climate action	
ODS 14: Vida submarina||SDG 14: Life below water	
ODS 15: Vida de ecosistemas terrestres||SDG 15: Life on land	
ODS 16: Paz, justicia e instituciones sólidas||SDG 16: Peace, justice and strong institutions	
ODS 17: Alianzas para lograr los objetivos||SDG 17: Partnerships for the goals	

Teachers’ Beliefs on the Conditions for the Implementation of Gamification Strategies in Online English Teaching in Higher Education

Abstract

Gamification has positioned itself as an innovative pedagogical strategy for language teaching, by promoting interactive and motivating experiences that foster the development of linguistic competencies in meaningful contexts. However, the literature on teachers' beliefs regarding the conditions for its implementation in online English teaching programs in Peruvian higher education remains limited. In this context, the objective of this study was to identify English teachers' beliefs regarding the conditions for implementing gamification strategies in their virtual teaching at this educational level. The methodology was qualitative, with a phenomenological design, through semi-structured interviews with 14 teachers from a virtual language center at a private university in Lima, whose students belong to undergraduate and graduate programs and reside in various regions of the country. The inductive thematic analysis identified three critical conditions: implementation time during class sessions (CP-TCLASE), time for designing gamified activities (CP-TDISEN), and teachers' pedagogical competencies (CP-CPEDAG). Teachers reveal a tension between fulfilling the institutional curriculum and incorporating gamified strategies; they perceive design time as disproportionate relative to its use in class and prioritize pedagogical competencies over digital ones. The study concludes that, despite positive beliefs about the benefits of gamification, structural and institutional conditions limit its effective implementation, manifesting a gap between pedagogical aspiration and practical reality in the studied context.

Keywords: Gamification; higher education; English teaching; online education; teachers’ beliefs

e202310976_Angelin Venegas Ramirez_Creencias de los docentes acerca de las condiciones para la implementación de estrategias de gamificación en la enseñanza virtual de inglés en la educación superior

INFORME DE ORIGINALIDAD

5%	5%	4%	2%
INDICE DE SIMILITUD	FUENTES DE INTERNET	PUBLICACIONES	TRABAJOS DEL ESTUDIANTE

ENCONTRAR COINCIDENCIAS CON TODAS LAS FUENTES (SOLO SE IMPRIMIRÁ LA FUENTE SELECCIONADA)

2%

★ repositorioacademico.upc.edu.pe

Fuente de Internet

Excluir citas	Apagado	Exclude assignment template	Activo
Excluir bibliografía	Activo	Excluir coincidencias	< 20 words

Tabla de contenido

1. Introducción 1

2. Método 10

2.1 Participantes 10
2.2 Instrumentos 12
2.3 Análisis de datos 16
2.4 Aspectos éticos 18

3. Resultados 20

4. Discusión 32

4.1 Conceptualización de la gamificación (CT-CONCPT) 32
4.2 Estrategias empleadas (CT-ESTRAT) 32
4.3 Aporte general al aprendizaje (CT-APORTE) 33
4.4 Ruptura de la rutina (BE-RUPRUT) 34
4.5 Involucramiento del estudiante (BE-INVOLS) 35
4.6 Motivación para el aprendizaje (BE-MOTIVS) 36
4.7 Tiempo de implementación en clase (CP-TCLASE) 37
4.8 Tiempo de diseño de las actividades gamificadas (CP-TDISEN) 38
4.9 Competencias del profesorado (CS-CDIGIT y CP-CPEDAG) 39
4.10 Tensión entre creencias declaradas y prácticas reales 41

5. Conclusiones 44

Referencias 48

ANEXOS 56

Anexo 1: Carta de invitación y consentimiento informado 56

Anexo 2: Guía de entrevista 58

Lista de Tablas

Tabla 1. *Características generales de los docentes participantes*……....**9**

Tabla 2. *Ejes temáticos y preguntas de la entrevista semiestructurada*……**11**

Tabla 3. *Principales categorías de análisis*……...…...…**18**

1. Introducción

En el contexto actual, el dominio del inglés ya no se considera un valor diferencial, sino una competencia fundamental en los entornos académicos y profesionales a nivel global. Este idioma facilita el intercambio comercial y tecnológico, así como el acceso a una amplia producción científica a nivel mundial. El informe PISA 2025 (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE], 2021) señala que el inglés es actualmente el idioma más enseñado como lengua extranjera en el mundo, consolidándose como la principal lengua extranjera en los sistemas educativos. Esta preeminencia lo posiciona como una competencia indispensable para los jóvenes que aspiran a acceder a una amplia gama de oportunidades, académicas, profesionales y sociales, e integrarse de manera efectiva en entornos internacionales cada vez más interconectados.

En respuesta a esta demanda, en el contexto peruano, la enseñanza del inglés forma parte del plan de estudios de la educación básica regular desde el primer grado del nivel primario (Ministerio de Educación [Minedu], 2016), además de estar incorporado en el nivel inicial y la etapa preescolar principalmente en instituciones privadas. En el ámbito de la educación superior, la Ley Universitaria vigente establece la obligatoriedad de la enseñanza de un idioma extranjero, con preferencia por el inglés, o de una lengua originaria, como parte de los estudios de pregrado. Asimismo, la normativa dispone que, para la obtención del grado de bachiller, los estudiantes deben haber culminado los estudios de pregrado, contar con la aprobación de un trabajo de investigación y acreditar el conocimiento de un idioma extranjero, preferentemente inglés, o de una lengua originaria (Ley 30220, 2014).

Esta relevancia del aprendizaje del inglés ha originado que las instituciones de educación superior en el Perú diversifiquen y fortalezcan su oferta educativa, incorporando modalidades de enseñanza virtual. Dicha tendencia se intensificó a partir de la crisis global provocada por la pandemia de la COVID-19, la cual hizo ineludible la adopción de la educación virtual en todas las áreas de estudio y en los distintos niveles educativos. Como consecuencia, los docentes debieron adaptarse de manera abrupta a esta modalidad en línea e incrementar sus niveles de alfabetización tecnológica en beneficio de sus estudiantes (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2021). Ante este escenario, la Ley Universitaria establece que la educación virtual debe mantener los mismos estándares de calidad que la educación presencial (Ley 30220, 2014),

lo que plantea la necesidad de revisar y fortalecer las estrategias pedagógicas empleadas en entornos virtuales.

No obstante, la modalidad de enseñanza en línea enfrenta diversos desafíos, entre los que se incluyen la limitada interacción entre docentes y estudiantes, la disminución del compromiso y la participación mínima durante las sesiones de clase (Faza et al., 2024). En la enseñanza virtual de lenguas extranjeras, estos desafíos se reflejan, por ejemplo, en la tendencia de los estudiantes con menor nivel lingüístico a permanecer en silencio, lo que dificulta tanto su desarrollo como su evaluación, situación que en la modalidad presencial suele gestionarse con mayor facilidad mediante la interacción grupal (Villaseñor Ocaña & Morales Vázquez, 2022). Otro obstáculo importante es la participación limitada, la cual se intensifica por la "presencia invisible" en entornos digitales, donde la mediación pedagógica se ve dificultada por el anonimato detrás de las cámaras apagadas. Según Cárdenas-Ramírez y Calupiña-Rivera (2025), incorporar la tecnología en la enseñanza no garantiza buenos resultados por sí mismo, ya que la carencia de cercanía física puede aislar al estudiante y afectar su capacidad de hablar el idioma con soltura. Esta interacción reducida ocurre, como lo señala Velasco (2025), debido a que el miedo a equivocarse frente a la pantalla suele inhibir a los estudiantes, por lo que los docentes se ven en la necesidad de innovar en sus metodologías para generar confianza en ellos (rapport). Finalmente, el compromiso fluctuante, especialmente notorio en clases sincrónicas y en grupos numerosos, se manifiesta como una pérdida de motivación progresiva por parte de los estudiantes, lo cual hace evidente una desconexión entre el uso de herramientas digitales y el aprovechamiento académico real, de acuerdo con Doyle et al. (2023). Ante estos desafíos, los docentes en el contexto peruano destacan la necesidad de emplear metodologías activas y diversificar los recursos educativos con el fin de diseñar cursos virtuales más efectivos (Carhuavilca Capcha, 2024).

Las consecuencias didácticas del problema pedagógico en la enseñanza virtual de idiomas requieren un cambio inmediato hacia metodologías de enseñanza activa con la finalidad de involucrar al estudiante y romper con su actitud receptiva durante las clases sincrónicas, por lo que es necesario incorporar recursos que incentiven la autonomía y la participación, como afirman Cárdenas-Ramírez y Calupiña-Rivera (2025). Velasco (2025), por su parte, sugiere implementar dinámicas lúdicas e interactivas que fortalezcan el vínculo con el material de estudio y, así, prevenir la dispersión estudiantil, mientras que Doyle et al.

(2023) destacan que para superar el bajo compromiso se requiere de un enfoque dirigido hacia el aprendizaje práctico que priorice la interacción genuina y contribuya a que el estudiante mejore su dominio del idioma.

Es así que la gamificación emerge como una estrategia pedagógica particularmente pertinente para responder a estos desafíos. Harvey Arce y Cuadros Valdivia (2020) destacan que la incorporación de sus elementos en entornos virtuales de educación superior favorece el involucramiento, el compromiso y la motivación hacia el aprendizaje en cursos de inglés, mientras que Briceño Núñez (2022) resalta que el empleo de estrategias de gamificación en la enseñanza de idiomas contribuye a la creación de entornos de aprendizaje interactivos y atractivos, a la aplicación de habilidades lingüísticas en contextos reales y significativos y, en consecuencia, a la optimización de la experiencia de aprendizaje en lenguas extranjeras. Los mismos autores que identifican las dificultades del entorno virtual reconocen en la gamificación una respuesta concreta a ellas: Cárdenas-Ramírez y Calupiña-Rivera (2025) sostienen que estas innovaciones tecnológicas son efectivas para promover un aprendizaje activo y elevar la motivación del estudiante universitario, al permitir que el conocimiento se adquiera de forma lúdica, y Velasco (2025) precisa que la estructura de recompensas y desafíos propia de esta estrategia incrementa la participación y transforma el esfuerzo en una experiencia placentera, libre del estrés que suele acompañar a la evaluación tradicional, lo que promueve una conexión emocional con el contenido de los temas. Gaibor Mestanza et al. (2025) destacan otro beneficio relevante: la retroalimentación inmediata que ofrece la gamificación facilita que los estudiantes corrijan sus errores en tiempo real, gestionen su propio progreso y afiancen los conceptos de manera más efectiva.

Cabe mencionar que la integración de la gamificación en entornos virtuales implica retos complejos que deben ser superados. Uno de ellos es la elevada demanda de tiempo que requiere el diseño y la implementación de actividades gamificadas coherentes, ya que, según López-Verdugo et al. (2023), una planificación inadecuada puede derivar en un uso superficial o meramente instrumental de esta estrategia. Vimos-Rosacela y Cárdenas-Cordero (2024), por su parte, advierten sobre la fatiga por repetición y la desmotivación que surgen cuando las dinámicas empleadas no evolucionan, además del riesgo de desalineación con el currículo y los sistemas de evaluación tradicionales, lo que podría comprometer la validez pedagógica de esta metodología. Quenema Camacho et al. (2025) añaden que el éxito de la gamificación presenta una marcada dependencia de las competencias digitales de los

docentes y de las condiciones institucionales, como la infraestructura tecnológica y el soporte técnico, factores que a menudo actúan como barreras para una integración profunda y sostenible.

Es importante destacar, sin embargo, que existe un consenso creciente en la literatura académica reciente que señala a las creencias de los docentes como el determinante más esencial para la adopción de estas metodologías. Vera y García-Martínez (2022) sostienen que las percepciones de los docentes sobre la utilidad y la facilidad de uso del juego definen su intención de aplicarlo, por encima de la infraestructura disponible. Dávalos et al. (2018) coinciden con esta postura al argumentar que las concepciones pedagógicas previas y la actitud hacia la innovación actúan como el principal filtro que permite o bloquea la implementación de actividades gamificadas en clase. Li y Ma (2025) refuerzan esta perspectiva al concluir que las creencias de los docentes constituyen el factor central que influye directamente en la aceptación de la tecnología educativa y en la selección de estrategias de enseñanza, lo que hace posible la adopción de métodos innovadores.

Las creencias de los docentes en entornos virtuales actúan, por lo tanto, como un sistema de filtrado cognitivo que orienta la toma de decisiones pedagógicas, la priorización de contenidos y la voluntad de adoptar o rechazar determinadas innovaciones tecnológicas. Aunque los estudios fundacionales de Nespor y Pajares establecieron la base de este fenómeno, Benavides Lara et al. (2024) subrayan que estas estructuras mentales suelen ser implícitas y se manifiestan a través de tensiones profundas entre lo que el docente valora y lo que realmente ejecuta en la plataforma digital. Estas discrepancias surgen cuando las exigencias de la virtualidad chocan con sus concepciones tradicionales, lo que genera una resistencia pasiva hacia las nuevas herramientas. Ricardo y Vieira (2023) profundizan en esta idea al exponer que las creencias son, más allá de opiniones, marcos de referencia que determinan si una innovación se percibe como una oportunidad o como una amenaza a la identidad profesional. Cabero-Almenara et al. (2025) afirman que la naturaleza tácita de estas creencias provoca que, ante situaciones de estrés o alta carga administrativa en línea, el docente priorice prácticas seguras y conocidas, lo cual revela la brecha existente entre sus ideales pedagógicos y su práctica real. González (2008) sostiene que las creencias de los docentes son de especial relevancia debido al impacto pedagógico que estas tienen en sus prácticas. Resulta necesario, entonces, examinar cómo estas creencias operan en contextos

específicos y qué condiciones consideran los propios docentes como determinantes para la adopción efectiva de la gamificación.

Si bien la gamificación ha despertado un interés creciente como estrategia pedagógica innovadora, la investigación que aborda de manera específica las creencias docentes sobre las condiciones para su implementación efectiva sigue siendo limitada. Esta ausencia es especialmente evidente en el ámbito de la educación superior y, de forma particular, en el contexto peruano.

En relación con este interés de estudio, Lester et al. (2023) señalan factores que influencian el uso de la gamificación en la enseñanza universitaria. Entre ellos, destacan barreras como la falta de tiempo, el conocimiento limitado y los desafíos relacionados con el diseño.

A pesar de estos hallazgos, el estudio de Lester no profundiza en las creencias de los docentes de lenguas extranjeras. Adicionalmente, investigaciones como las de Peñalva et al. (2019) en el contexto español señalan que, aunque las TIC se han implementado parcialmente en la educación superior, su uso en la enseñanza de idiomas sigue siendo mayormente instrumental y no didáctico. Ante la ausencia de literatura sobre las creencias de los docentes de lenguas extranjeras en el Perú, este trabajo de investigación busca abordar estos vacíos empíricos indagando en las creencias docentes acerca de las condiciones que consideran esenciales para la implementación exitosa de la gamificación.

En el escenario educativo nacional, Lazo y Silva (2022) identifican una falta de formación en los docentes sobre el uso de herramientas de gamificación en la enseñanza de inglés en nivel de educación básica (primaria y secundaria) en Lima, lo que evidencia un vacío pedagógico. Aunque el estudio de Lazo y Silva (2022) destaca la utilidad de la gamificación en entornos virtuales, no profundiza en cómo los docentes perciben y superan las barreras para integrar estas estrategias en su práctica didáctica. En vista de ello, este trabajo de investigación busca identificar juicios evaluativos de los docentes acerca del uso de estrategias de gamificación, los cuales pueden favorecer u obstaculizar el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés.

Finalmente, esta investigación puede contribuir de manera significativa a diversos campos. El estudio enriquecerá el marco teórico al proporcionar evidencia empírica sobre las creencias de los docentes peruanos en relación con la gamificación y su implementación

en la enseñanza del inglés en el contexto universitario local. Además, los hallazgos de esta investigación pueden servir como insumo para el diseño de programas de formación docente que promuevan el desarrollo de competencias en el diseño e implementación de actividades gamificadas, dado su reconocido impacto positivo en el aprendizaje. Asimismo, los resultados de este estudio pueden ser usados como criterios para la elaboración de políticas institucionales que fomenten la innovación pedagógica y el uso de tecnologías educativas para mejorar la calidad de la enseñanza a nivel superior en el Perú.

El presente estudio cualitativo pretende responder a la pregunta de investigación ¿cuáles son las creencias de los docentes acerca de las condiciones necesarias para la implementación de estrategias de gamificación para la enseñanza de inglés en la educación superior en un contexto virtual?, así como alcanzar el siguiente objetivo principal: identificar las creencias que los docentes de inglés como lengua extranjera asumen con respecto a las condiciones necesarias para el empleo de estrategias de gamificación en su enseñanza en la educación superior en un contexto virtual.

En lo que respecta a los constructos y conceptos relevantes a esta investigación, se identifican: las creencias, la gamificación y la educación virtual. Con respecto a las creencias, varios autores ofrecen diversas definiciones, entre las cuales distinguimos las siguientes: Kumaravadivelu (2012) las define como perspectivas, ideas y verdades personales que las personas defienden con fuerza, a veces sin darse cuenta, sobre lo que consideran real o valioso. Sostiene, además, que la mayoría de las creencias se originan principalmente en el entorno cultural, la formación académica y las vivencias propias, y que tienen una naturaleza esencialmente subjetiva que las hace modificables y debatibles. Pajares (1992) afirma que las creencias de los docentes influyen sobre la manera en que ven a sus estudiantes y las decisiones que toman, lo que, en consecuencia, determina el modo en que actúan ante ellos. Richards y Lockhart (1994) establecen que las creencias se construyen progresivamente con el tiempo y que están conformadas por dimensiones tanto subjetivas como objetivas, que sirven como trasfondo de las acciones del docente en clase y en la toma de decisiones; en consecuencia, cumplen un rol decisivo en los pensamientos, acciones y expresiones de los individuos. Al respecto, Pajares (1992) señala que las creencias son más influyentes que el conocimiento al definir cómo los individuos organizan las situaciones tornándose en intérpretes de la conducta en función de estos juicios evaluativos. Por último, Nespor (1987) distingue las creencias del conocimiento como constructos en conflicto y

refiere que, mientras el conocimiento es consciente y cambia con cierta frecuencia, las creencias son tácitas, se pueden mantener inconscientemente y se resisten al cambio; en ese sentido, siempre son aceptadas como verdades por cada individuo.

En lo que concierne a la gamificación, Kapp (2012) afirma que esta consiste en emplear elementos de juego, diseño visual y estrategias de pensamiento lúdico para involucrar a los individuos, estimular la participación activa, fomentar el proceso de aprendizaje, y abordar desafíos o situaciones problemáticas. Por otra parte, Teixes (2014) indica que la gamificación es la integración de componentes y lógicas de los juegos (reglas, retos, premios, etc.) en situaciones no recreativas para incentivar cambios en el comportamiento de los participantes a través de la motivación. De esta definición, el mismo autor distingue los siguientes elementos: (i) aplicación de recursos de los juegos de manera que las actividades resulten atractivas, (ii) implementación en contextos no lúdicos, (iii) modificación del comportamiento de los usuarios según los objetivos de los promotores, y (iv) acción sobre la motivación de los individuos. Ambos estudios coinciden en señalar que la gamificación consiste en integrar elementos de juego para promover el proceso de aprendizaje. Para los fines de este trabajo de investigación, se entiende como estrategia de gamificación el empleo de cualquier elemento lúdico con un propósito pedagógico.

En relación con la educación virtual, también se encuentra una diversidad de términos y conceptos asociados. Entre ellos, se distinguen términos como educación a distancia, e-learning, teleformación, blended learning, y aprendizaje híbrido y flexible. Para los fines de este estudio, la educación virtual se entiende como una modalidad que implica el uso de redes digitales para la interacción con los contenidos, los docentes y otros estudiantes (Commonwealth of Learning, 2023), lo cual se complementa con las afirmaciones de Barrientos et al. (2022) quienes señalan que la enseñanza en línea se caracteriza por el desarrollo del proceso educativo a través de la conexión telemática, en contextos donde docentes y estudiantes no comparten un espacio físico, y por el uso de tecnologías de la información y la comunicación que sustentan el proceso de enseñanza y aprendizaje y facilitan la interactividad mediante entornos virtuales.

La literatura científica afín a este estudio proporciona una visión amplia sobre la percepción de los docentes en relación con el uso de herramientas educativas y estrategias pedagógicas en entornos virtuales. El estudio realizado por Gómez et al. (2021) revela una percepción mayoritariamente positiva hacia el empleo de herramientas especializadas y la

implementación de la gamificación en el aula virtual. Asimismo, Vélez Meza (2020) encuentra que los docentes valoran la capacidad de estas metodologías para promover entornos de aprendizaje atractivos, interactivos y efectivos, lo que se refleja en su satisfacción y aceptación generalizada. Cabero-Almenara y Martínez (2019) presentan una visión donde se combinan una percepción positiva y una formación sólida por parte de los docentes para lograr que las herramientas virtuales se transformen en el motor principal de innovación en el aula. Hallazgos como estos sugieren que la integración de herramientas innovadoras en la enseñanza virtual no solo es bien recibida, sino que también puede mejorar significativamente la experiencia de aprendizaje de los estudiantes y contribuir al éxito de la educación en línea. Sin embargo, es importante seguir explorando y desarrollando nuevas estrategias pedagógicas para optimizar aún más la calidad y efectividad de la enseñanza virtual en el futuro (Briceño Núñez, 2022; Gómez et al., 2021; Vélez Meza, 2020).

Además de los hallazgos que dan soporte a la gamificación como una herramienta favorable en el proceso de enseñanza-aprendizaje, diversos estudios a nivel internacional respaldan la adopción de la gamificación como estrategia educativa en la enseñanza de lenguas extranjeras dentro de ambientes virtuales. El estudio de Briceño Núñez (2022) revela que un 90% de los docentes reconoce la alta efectividad de la gamificación en este contexto y le atribuye la capacidad de significativas mejoras en las competencias lingüísticas y un incremento en el compromiso estudiantil. De igual manera, Narváez et al. (2023) subrayan su influencia positiva en el proceso de adquisición del inglés, en la que su aplicación se vincula con un notable aumento en la motivación, la colaboración, el enriquecimiento del conocimiento, y el desarrollo de destrezas cognitivas. Adicionalmente, la gamificación es señalada como un mecanismo pedagógico con potencial de inducir una transformación profunda en los escenarios educativos por Caraballo (2023).

En resumen, la revisión de la literatura valida a la gamificación como una herramienta eficaz para incrementar el interés en el aprendizaje de idiomas. Sin embargo, no se ha hallado evidencia suficiente sobre cómo los profesores de inglés en el Perú perciben su aplicación en la práctica diaria, así como aquellos factores que posibilitan o limitan dicha aplicación. Por consiguiente, el aporte fundamental de este trabajo de investigación radica en analizar la perspectiva interna de los docentes locales para identificar las condiciones que consideran críticas para lograr una implementación exitosa. Al exponer estas creencias, esta investigación, además de cubrir una brecha de conocimiento en el contexto universitario

peruano, propone una guía para que las políticas de capacitación respondan con mayor pertinencia tanto a factores estructurales como a las creencias y disposiciones docentes que condicionan la innovación educativa en entornos virtuales en el país.

2. Método

El presente estudio se desarrolló bajo un diseño no experimental con enfoque cualitativo y alcance descriptivo, adoptando una aproximación fenomenológica. Este enfoque fue seleccionado debido a su idoneidad para explorar las percepciones y experiencias de los participantes en profundidad. De acuerdo con Sandín (2003), la investigación cualitativa constituye un proceso sistemático cuyo propósito es lograr una comprensión profunda de los fenómenos educativos y sociales. Este enfoque no solo busca generar conocimiento organizado, sino que también se orienta a la mejora de las prácticas y contextos socioeducativos, así como al apoyo en la toma de decisiones fundamentadas. En este sentido, nuestro estudio buscó comprender a profundidad las experiencias relacionadas con la gamificación en entornos educativos virtuales.

Adicionalmente, Creswell (2013) resaltó que la investigación cualitativa se centra en comprender los significados que las personas dan a sus experiencias, lo cual resultó fundamental para nuestra investigación, ya que nos permitió explorar las interpretaciones personales de los docentes sobre sus prácticas de gamificación. De esta manera, la aproximación fenomenológica nos proporcionó un marco adecuado para capturar la esencia de estas experiencias vividas.

2.1 Participantes

La investigación se realizó con 14 instructores de un centro de idiomas que brinda clases virtuales de inglés a estudiantes de una universidad privada de Lima Metropolitana quienes pertenecen a carreras variadas de pregrado y posgrado. Cabe señalar que, aunque la institución está ubicada en la capital, los estudiantes se encuentran distribuidos en diversas regiones del país, lo que añadió una dimensión de diversidad geográfica al estudio. Este centro cuenta con una trayectoria consolidada, puesto que brinda el servicio de manera virtual desde hace más de 10 años, lo que garantizó que los participantes tuvieran una experiencia significativa en entornos de aprendizaje en línea. El programa al que estos docentes pertenecen ofrece clases de 55 minutos, tres veces por semana y emplean material de clase estándar.

Para la selección de los participantes, se empleó un muestreo no probabilístico intencional/por juicio, técnica que resultó especialmente adecuada para nuestros objetivos, pues se requería un perfil específico: docentes con experiencia en el manejo de estrategias

de gamificación en la enseñanza virtual a nivel universitario. De acuerdo con Bisquerra (2009), este tipo de muestreo permite seleccionar a individuos particulares considerados como fuentes valiosas de información según criterios establecidos previamente, lo que contribuyó a garantizar que los participantes pudieran proporcionar datos relevantes y significativos sobre el fenómeno estudiado. De los 30 docentes contactados inicialmente, 14 cumplieron con el perfil requerido y manifestaron su disposición para participar, por lo que constituyeron el grupo final de informantes del estudio. Con la información provista por los 14 participantes, se logró la saturación de datos.

Como parte del proceso de caracterización de la muestra, se recopiló información general y laboral de cada participante, incluyendo edad, sexo, formación académica y años de experiencia laboral, tanto en general como en la institución específica.

Tabla 1

Características generales de los docentes participantes

Código de participante	Sexo	Edad	Años de experiencia docente	Años de experiencia docente en la institución
Participante 1	M	37	5	5
Participante 2	F	41	22	13
Participante 3	F	34	12	5
Participante 4	M	40	17	4
Participante 5	M	29	8	5
Participante 6	F	49	20	10
Participante 7	F	39	16	3
Participante 8	F	45	10	6
Participante 9	M	57	30	7
Participante 10	F	36	20	8
Participante 11	F	60	30	10

Participante 12	M	39	22	13
Participante 13	M	42	20	5
Participante 14	F	51	33	7

Nota. La tabla presenta las características generales de los docentes participantes en el estudio, incluyendo sexo, edad, años de experiencia laboral y años de experiencia en la institución.

2.2 Instrumentos

La técnica principal empleada para la recolección de datos fue la de entrevistas semiestructuradas, la cual permitió un acercamiento flexible pero sistemático a las experiencias de los participantes. Kvale (2011) señala que las entrevistas semiestructuradas en investigación cualitativa buscan interpretar el significado de las experiencias del entrevistado a través de descripciones específicas en lenguaje común, priorizando situaciones concretas y abordando temas determinados sin una estructura rígida. Esta flexibilidad resultó crucial para nuestro estudio, ya que permitió profundizar en aspectos relevantes que surgieron durante las conversaciones.

Como instrumento fundamental, se empleó una guía de entrevista elaborada de manera cuidadosa como etapa previa a la realización de las entrevistas. De acuerdo con Martínez (2012), una guía de preguntas o cuestionario consiste en un documento que reúne un conjunto de interrogantes vinculadas a un tema específico, dirigido a un grupo determinado de participantes con la finalidad de recopilar información relacionada con el problema de estudio, cuyos resultados pueden ser posteriormente analizados de forma sistemática. En este estudio, dicha guía resultó clave para mantener el enfoque en los ejes centrales de la investigación.

El proceso de elaboración de la guía siguió un protocolo riguroso que incluyó varias etapas: primero, se realizó una revisión amplia de la literatura teórica y empírica acerca de las condiciones y limitantes de la implementación de la gamificación en contextos similares al de este estudio, como la enseñanza universitaria en otros programas de estudio y no solo en modalidad virtual; luego, y con el apoyo de la experiencia propia como docentes de los investigadores, se llevó a cabo una lluvia de ideas para identificar los posibles temas relevantes; posteriormente, se procedió a organizarlos en ejes temáticos y a realizar un

proceso de filtrado para seleccionar las preguntas más pertinentes. Finalmente, para garantizar la validez y pertinencia del instrumento, este fue sometido a la revisión de tres expertos en áreas como la gamificación en educación superior, la investigación sobre creencias docentes y la enseñanza del inglés.

Los ejes temáticos que estructuraron la guía abordaron aspectos fundamentales para la comprensión integral del fenómeno estudiado: conceptualización de la gamificación, experiencia en gamificación, condiciones para implementar la gamificación, rol del docente, motivación del estudiante y futuro de la gamificación. Esta estructura permitió cubrir tanto aspectos teóricos como prácticos del tema investigado.

Tabla 2

Ejes temáticos y preguntas de la entrevista semiestructurada

Ejes temáticos	Preguntas
I. Conceptualización de la gamificación	1. ¿Qué entiende por gamificación? 2. ¿Considera que la gamificación aporta al proceso de aprendizaje? ¿Por qué sí/no?
II. Experiencia en gamificación	3. Describa detalladamente cada una de las estrategias de gamificación que implementa en sus clases y cómo cada una de ellas ha afectado el aprendizaje de sus estudiantes de inglés en el contexto virtual universitario. 4. ¿Qué lo motivó a implementar estas estrategias? Explique detalladamente dicha motivación.
III. Condiciones para implementar la gamificación	5.1 ¿Qué factores considera clave para la implementación de estrategias de gamificación en el aprendizaje del idioma inglés en una modalidad virtual? Liste y describa cada factor. 5.2 A continuación, le pedimos profundizar en la relación de algunos factores específicos en la implementación de estrategias de gamificación en el aprendizaje del idioma inglés en una modalidad virtual.

5.2.1. Recursos tecnológicos

¿Considera que el factor recursos tecnológicos (dispositivos, plataformas, conectividad) influye en la implementación de estrategias de gamificación en el aprendizaje del idioma inglés en una modalidad virtual? De ser así, ¿en qué medida y de qué manera influye?

5.2.2. Competencias digitales del profesorado

¿Considera que el factor competencias digitales del profesorado influye en la implementación de estrategias de gamificación en el aprendizaje del idioma inglés en una modalidad virtual? De ser así, ¿en qué medida y de qué manera influye?

5.2.3. Tiempo disponible para el diseño

¿Considera que el factor tiempo disponible para el diseño de actividades gamificadas influye en el uso de las mismas en el aprendizaje del idioma inglés en una modalidad virtual? De ser así, ¿en qué medida y de qué manera influye?

5.2.4. Disposición de los estudiantes

¿Considera que el factor disposición de los estudiantes influye en la implementación de estrategias de gamificación en el aprendizaje del idioma inglés en una modalidad virtual? De ser así, ¿en qué medida y de qué manera influye?

5.2.5. Tiempo de implementación en clase

¿Considera que el factor tiempo de implementación de actividades gamificadas en clase influye en el uso de las mismas en el aprendizaje del idioma inglés en una modalidad virtual? De ser así, ¿en qué medida y de qué manera influye?

5.2.6. Integración con objetivos curriculares y evaluación

	¿Considera que el factor integración con los objetivos curriculares y la evaluación del curso de inglés influye en la implementación de estrategias de gamificación en el aprendizaje del idioma inglés en una modalidad virtual? De ser así, ¿en qué medida y de qué manera influye? 5.2.7. Apoyo institucional ¿Considera que el factor apoyo institucional influye en la implementación de estrategias de gamificación en el aprendizaje del idioma inglés en una modalidad virtual? De ser así, ¿en qué medida y de qué manera influye? 6. Además de las estrategias de gamificación que usted ya emplea, ¿qué estrategias de gamificación adicionales desearía adoptar en su enseñanza? 7. Considerando las estrategias adicionales que desearía implementar (que acaba de mencionar), ¿qué obstáculos o limitaciones identifica en la implementación de dichas estrategias adicionales? ¿Por qué cree que representan obstáculos o limitaciones?
IV. Rol del docente	8. ¿Cuál cree que es el rol del docente al implementar estrategias de gamificación en la enseñanza virtual del inglés? Detalle su respuesta.
V. Motivación del estudiante	9. ¿De qué manera influye el uso de estrategias de gamificación en la motivación de los estudiantes universitarios en el entorno virtual? ¿Por qué cree que afectan de ese modo?
VI. Futuro de la gamificación	10. ¿Cómo visualiza el papel de la gamificación en la enseñanza virtual del inglés en educación superior en los próximos años? ¿Por qué cree que ocurrirá lo que plantea?

*Nota***.** La tabla incluye los ejes temáticos y las preguntas considerados en la entrevista semiestructurada.

2.3 Análisis de datos

Los datos fueron recopilados entre julio y agosto de 2025, periodo correspondiente a inicios del ciclo académico 2025-02 mediante entrevistas que tuvieron entre 30 y 45 minutos de duración cada una. Aunque inicialmente se estimó una duración de 40 a 60 minutos por entrevista, en la práctica los participantes proporcionaron información suficiente en un menor tiempo.

Para el procesamiento de la información recopilada, se aplicó un análisis temático de carácter inductivo. Esta metodología resultó particularmente adecuada para el objetivo de la investigación. Braun y Clarke (2006) definen el análisis temático como un método flexible, accesible y adaptable a diversos enfoques teóricos, que permite una exploración detallada y significativa de los datos cualitativos sin requerir un marco teórico predefinido. Esta característica fue especialmente valiosa para el presente estudio, ya que facilitó que los temas pudieran identificarse directamente a partir de los datos, respetando la naturaleza propia de las experiencias relatadas por los participantes.

En coherencia con este enfoque, Braun y Clarke (2006) proponen que el proceso de análisis temático se desarrolle a través de seis fases bien definidas: la familiarización con los datos, la generación de códigos iniciales, la búsqueda de temas, la revisión de temas, la definición y denominación de temas, y la producción del informe final. En este estudio, dichas fases fueron seguidas de manera rigurosa, lo que garantizó un proceso de análisis sistemático y exhaustivo.

El análisis se inició con una etapa de inmersión profunda en los datos. Las entrevistas fueron transcritas mediante la plataforma web Speechify y posteriormente revisadas auditivamente para asegurar que la transcripción fuera fiel a lo expresado por los participantes. Durante este proceso, se realizaron anotaciones reflexivas preliminares, tanto en el momento de las entrevistas como durante las primeras lecturas de las transcripciones. Estas acciones permitieron una familiarización detallada con el material y reconocer elementos de interés que orientaron las siguientes etapas del análisis, entre ellos, categorías

de análisis preliminares relacionadas con el tiempo, las competencias docentes y el involucramiento del estudiante.

En la fase de codificación inicial, se utilizó el asistente de inteligencia artificial Claude AI con el propósito de procesar el volumen de información recopilada de manera ágil y obtener una primera aproximación a posibles categorías vinculadas con las condiciones de implementación de herramientas gamificadas, eje del presente estudio. Como insumos, se emplearon las transcripciones de las entrevistas y, como producto, la herramienta generó una tabla para cada entrevista que incluyó: (a) citas textuales, (b) número de línea correspondiente, (c) códigos alfanuméricos, (d) denominaciones descriptivas preliminares, (e) temas asociados y (f) el tipo de relación con el fenómeno analizado (directa o indirecta). Este procedimiento permitió reforzar la pertinencia de determinadas categorías que habían sido anticipadas desde la etapa de recolección de datos. No obstante, su alcance se limitó exclusivamente a esta fase exploratoria y no ejerció influencia adicional en las decisiones analíticas posteriores. A continuación, se llevó a cabo un análisis manual integral, exhaustivo e independiente de la intervención de la inteligencia artificial. Para ello, se elaboraron tablas por participante en Microsoft Word, clasificando y codificando cada unidad de análisis. Este proceso permitió desarrollar un sistema de códigos sólido y estrechamente vinculado a las categorías de análisis, el cual constituyó un componente central para la organización y la interpretación de los datos. Siguiendo las recomendaciones metodológicas de Gehrig et al. (2014), las categorías de análisis centrales se encuentran explicitadas en la sección de resultados mediante una tabla para facilitar su comprensión.

Las fases correspondientes a la búsqueda, revisión y definición de temas se desarrollaron de manera integrada, dada la naturaleza iterativa del proceso. Una vez finalizada la codificación, se realizó una reorganización global del corpus en la que se consolidaron todas las unidades de análisis de los distintos participantes y se reagruparon según las categorías identificadas. Este procedimiento permitió visualizar con claridad qué categorías concentraban mayor énfasis en las narrativas de los participantes y reflexionar sobre su pertinencia y relación entre sí. El trabajo manual de comparación y refinamiento permitió una inmersión analítica profunda y contribuyó a la construcción reflexiva de los temas principales del análisis, asegurando que estos representaran fielmente las experiencias compartidas por los participantes y se ajustaran al objetivo de investigación. El proceso no se limitó a una clasificación superficial, sino que implicó la identificación y reconstrucción

sistemática de significados, integrando elementos observables y dimensiones subjetivas presentes en los relatos.

Para evaluar la calidad y el rigor del análisis temático desarrollado en el presente estudio, se tomaron como referencia los criterios propuestos por Finlay (2011), conocidos como las "4 Rs": Rigor, Resonancia, Reflexividad y Relevancia. El rigor se obtuvo luego de un proceso analítico, sistemático y transparente, que incluyó la lectura cuidadosa de los datos, la codificación debida y la construcción progresiva de los temas. La resonancia resultó de la fiel interpretación de las experiencias y conceptos expresados por los participantes, sustentada con el uso de citas textuales representativas. La reflexividad estuvo presente durante todo el proceso investigativo, a través del análisis crítico del posible impacto de una interpretación afectada por nuestros supuestos durante la interpretación de datos. Y, la relevancia se garantizó al encontrarle valor a la investigación en términos de su aplicabilidad en el contexto educativo abordado y su contribución para la comprensión del estudio y sus posibles implicancias para la práctica y la reflexión pedagógica. Este marco permitió orientar el proceso analítico y asegurar una aproximación metodológica coherente y consistente con la naturaleza cualitativa de la investigación.

2.4 Aspectos éticos

La integridad ética constituyó un pilar fundamental en todas las etapas de la investigación. Como primer paso para garantizar la calidad y pertinencia del estudio, el proyecto fue sometido a la revisión de tres expertos con amplia trayectoria, siendo estos:

Un especialista en análisis y difusión de resultados de evaluaciones docentes en el Ministerio de Educación, y con amplia experiencia en coordinación y docencia en cursos de investigación de maestría en educación en una universidad local de prestigio.

Una Magíster en Educación, especialista en tecnologías y metodologías ágiles para la innovación educativa, y ponente de investigación en congresos internacionales.

Una doctora, especialista en evaluación de impacto, e investigadora educacional con amplia experiencia en diseño, dirección y supervisión de investigación y de proyectos de evaluación relacionados a la educación, bilingüismo y multilingüismo, aprendizaje de idiomas e innovaciones digitales.

Las observaciones proporcionadas por estos especialistas fueron cuidadosamente incorporadas con el fin de fortalecer el diseño metodológico y asegurar la consistencia del proceso investigativo.

El contacto con los participantes siguió un protocolo riguroso que inició con la obtención del permiso formal del director del centro de idiomas. Una vez aprobado el proyecto, se facilitó el acceso a las direcciones de correo electrónico de los docentes a tiempo completo que cumplían con el perfil requerido. Con esta información, se procedió al envío de un correo electrónico formal en el que se presentó el equipo investigador, se explicó claramente el propósito del estudio y se describieron las condiciones de participación. En esta comunicación se enfatizaron tres aspectos éticos esenciales: la participación voluntaria, la confidencialidad absoluta del manejo de la información y el compromiso de preservar el anonimato de los participantes durante la investigación y en la difusión de los resultados.

Tras recibir la manifestación de interés de los docentes, se remitió el consentimiento informado como documento adjunto, junto con una solicitud para identificar su disponibilidad de horarios para las entrevistas. La firma de este consentimiento se estableció como requisito indispensable para iniciar la participación, garantizando que cada docente contara con información completa sobre los alcances, condiciones y límites de su involucramiento en la investigación.

Las entrevistas individuales se llevaron a cabo mediante la plataforma virtual Zoom y fueron grabadas con el conocimiento y autorización explícita de los participantes. Posteriormente, las grabaciones fueron transcritas para su análisis. Con el propósito de reforzar la protección de la identidad, se asignó a cada participante un código numérico que fue utilizado de manera consistente en todos los documentos de trabajo. Tanto los archivos de audio como las transcripciones se almacenaron en un repositorio en la nube con acceso restringido exclusivamente al equipo investigador, garantizando así la confidencialidad de la información proporcionada y el manejo seguro del material.

En relación con el uso de herramientas de inteligencia artificial, estas también se emplearon como apoyo para el refinamiento del estilo escrito, mas no para la generación de contenido. El equipo investigador mantuvo una revisión constante y cruzada de los textos editados, lo que permitió identificar y corregir posibles inconsistencias, referencias inexistentes, formulaciones no académicas o términos excesivamente enfáticos que este tipo

de herramientas puede introducir. Este control riguroso aseguró que la redacción final mantuviera fidelidad al contenido original y cumpliera con los estándares éticos y académicos del estudio.

3. Resultados

Los hallazgos del estudio se organizaron en torno a las categorías desarrolladas durante el proceso de análisis, resumidas en la Tabla 3.

Tabla 3

Principales categorías de análisis

	Código	Categoría	Tipo	Descripción
1	CT-CONCPT	Conceptualización de la gamificación	Contextual	Abarca las definiciones y los niveles de comprensión que los docentes poseen sobre la gamificación en contextos educativos.
2	CT-APORTE	Aporte al aprendizaje	Contextual	Incluye las creencias sobre las contribuciones y limitaciones que las estrategias de gamificación ofrecen al proceso de aprendizaje.
3	CT-ESTRAT	Estrategias empleadas	Contextual	Considera los recursos y actividades específicas que los docentes utilizan para implementar gamificación en sus clases virtuales de inglés.
4	BE-RUPRUT	Ruptura de la rutina	Beneficio percibido	Considera las creencias de los docentes sobre cómo las estrategias gamificadas introducen variedad y novedad en la dinámica habitual de las clases virtuales.
5	BE-INVOLS	Involucramiento del estudiante en clase	Beneficio percibido	Engloba las creencias sobre cómo la gamificación incrementa la participación activa y el compromiso de los estudiantes durante las sesiones de clase.
6	BE-MOTIVS	Motivación para el aprendizaje	Beneficio percibido	Contempla las creencias sobre el impacto de la gamificación en la motivación sostenida de los

				estudiantes hacia el aprendizaje del inglés a largo plazo.
7	CP-TCLASE	Tiempo de implementación	Condición primaria	Engloba las creencias acerca del tiempo disponible durante las sesiones de clase para ejecutar actividades gamificadas.
8	CP-TDISEN	Tiempo de diseño	Condición primaria	Contempla las creencias sobre el tiempo requerido para planificar y crear o adaptar actividades gamificadas antes de implementarlas en clase.
9	CP-CPEDAG	Competencias pedagógicas del profesorado	Condición primaria	Incluye las creencias acerca de las habilidades metodológicas que los docentes valoran como fundamentales para implementar gamificación efectivamente, como la capacidad de tomar decisiones pedagógicas acertadas sobre cuándo, cómo y para qué usar gamificación.
10	CS-CDIGIT	Competencias digitales del profesorado	Condición secundaria	Abarca las creencias acerca de las habilidades técnicas que los docentes consideran necesarias para implementar gamificación, incluyendo el conocimiento y manejo de herramientas tecnológicas.

*Nota***.** La tabla presenta las categorías y códigos de análisis derivados de las entrevistas a docentes de inglés en educación superior en modalidad virtual, que describen sus creencias sobre la gamificación y sus condiciones de implementación.

El análisis de las entrevistas realizadas a los catorce docentes de inglés permitió identificar diversas creencias respecto a la implementación de estrategias de gamificación en la enseñanza virtual del idioma en educación superior. En relación con la conceptualización de la gamificación (CT-CONCPT), los participantes mostraron diferentes niveles de comprensión. Para algunos, el concepto se expresa de manera sencilla, asociándolo al uso de elementos de juego en contextos educativos. “Entiendo que es agarrar elementos de lo que son juegos y transportarlos al aula con un fin didáctico, educativo”

(Participante 1); “Es el uso de mecánicas de juego con el objetivo de usarlo en el aprendizaje” (Participante 2); “Es la aplicación de juegos en el proceso de enseñanza-aprendizaje” (Participante 10). Otros docentes, en cambio, revelan una comprensión más elaborada, resaltando la intencionalidad pedagógica detrás del uso de mecánicas de juego, su atractivo intrínseco y la integración a la planificación del curso. El Participante 5 manifestó lo siguiente:

> Toda gamificación que haga el docente debe ir dentro de la planificación que se ha hecho para el curso. Yo no puedo hacer una gamificación cuyo único objetivo sea jugar. La idea de la gamificación es, sí, que los alumnos puedan participar, motivarse, o pueda generar este enganche de ellos, pero además debe tener un objetivo dentro del currículo, dentro de las competencias que necesitamos que el alumno desarrolle en la sesión. Todo juego debe tener un propósito, un objetivo relacionado con la sesión.

Los comentarios a continuación fueron compartidos por el Participante 14:

> Para mí, la gamificación es la parte en la que puedes trabajar con tus alumnos de manera que el alumno disfrute el aprendizaje con actividades que les llame la atención y que los entretenga, que no lo sientan monótono, es una forma de jugar, pero no solo involucra lo que conocemos como juego que es algo infantil, sino el poder hacer distintos tipos de actividades que enganchen a los alumnos a participar de manera cómoda y se sientan más confiados.

El Participante 2, incluso, hizo precisiones acerca del estado experiencial que la gamificación busca provocar, así como la distinción clara entre el uso de herramientas gamificadas y la gamificación integral de un curso:

> (…) para gamificar un curso, primero el curso tiene que ya no ser un curso sino, tal vez, ser una historia. La gamificación tiene una historia, los nombres cambian, ya no son considerados alumnos sino participantes, ya no son considerados notas sino puntaje, ya no es considerado un examen sino una experiencia, entonces hay que cambiar todos los nombres que tradicionalmente se conocen, a los nombres que se usan en gamificación, y hay que cambiar el tipo de evaluación.
>
> (…) Cuando gamificas un curso cambias todo prácticamente, desde el inicio, los alumnos ingresan con un personaje, una historia, y en la gamificación lo que se quiere

> lograr es el flow, ese estado mental de que te concentras tanto en una actividad que el tiempo pasa y ni cuenta te das, y eso les pasa a los que juegan videojuegos porque están tan inmersos en su actividad, les gusta tanto, y ese flow yo quisiera realmente implementarlo en un curso, con historia, que el alumno ingrese a clase con su personaje, que haya esa experiencia.

En cuanto a las estrategias empleadas (CT-ESTRAT), los docentes mencionan con frecuencia el uso de herramientas tipo cuestionario como Kahoot y Quizizz, además de juegos breves a manera de actividades de repaso o evaluación rápida. “Hemos jugado, por ejemplo, ahorcado, pupiletras, pictionary” (Participante 1); “(…) utilizo mucho el Mentimeter que me permite tener en tiempo real la información que solicito, una votación, una lluvia de ideas, recoger conocimientos previos” (Participante 6); “Cuando me alcanza el tiempo, trato de insertar una actividad lúdica en Wordwall, Quizzes, Quizlet o Kahoot, para atraer la atención y presentar el tema” (Participante 11).

> Podría poner como ejemplo Kahoot, pues ha sido bastante bueno y motivador ya que se practica de forma interactiva a la vez que se ponen los retos y en las clases en línea cuando los mismos alumnos se sienten que son parte de la actividad, están haciendo algo en tiempo real. (Participante 7)

Los diversos beneficios que los docentes atribuyen a estas estrategias fueron agrupados en la categoría aporte al aprendizaje (CT-APORTE). Entre ellos, se destaca que dichas estrategias favorecen una disposición más positiva de los estudiantes hacia la actividad en clase y permiten monitorear la comprensión en tiempo real para proporcionar retroalimentación oportuna. “Me ayuda mucho con el estado de ánimo de los chicos, a captar la atención de mis estudiantes para seguir las clases. Es como un break donde aprenden jugando” (Participante 8); “Entonces, me ayuda al momento de la participación, por estas ganas de querer ganar la mini competencia que se hace, y si cometen errores, el feedback es adecuado, sin desmotivarlos; me ayuda a aumentar la participación” (Participante 5); “Me han servido como un test para medir qué tanto recuerdan” (Participante 4).

> Lo mejor es que, al final de todo el quiz, puedes ver todas las preguntas y los aciertos y errores que han tenido los alumnos y ahí detecto qué pregunta es en la que más se han equivocado y regreso allí. (Participante 1)

Adicionalmente, tres beneficios emergieron con particular énfasis en el contexto de la enseñanza virtual de inglés a estudiantes universitarios: la ruptura de la rutina (BE-RUPRUT), el involucramiento del estudiante en clase (BE-INVOLS) y el fomento de la motivación para el aprendizaje (BE-MOTIVS).

La ruptura de la rutina (BE-RUPRUT) se menciona como un efecto positivo, pues introduce variedad en la dinámica habitual y capta la atención del estudiante. “Al menos, captas su atención porque es algo que no se hace todos los días en el aula” (Participante 1); “A veces, siento que las sesiones no es que sean monótonas pero los alumnos ya saben lo que viene, y pienso que es bueno sorprenderlos con algo nuevo o distinto y lo disfrutan bastante” (Participante 3); “Aporta variedad, actividades más dinámicas y dependiendo del contexto de la clase se puede aplicar de diversas formas” (Participante 4); “Principalmente, salir de la monotonía. Las clases tienen una secuencia ya programada, y el estudiante tiene también esa percepción, pero el componente de gamificación le da ese realce que permite que el estudiante diga: hay variedad” (Participante 9).

> Cuando las sesiones las haces de manera monótona, los alumnos pierden el interés porque ya predicen lo que va a hacer el profesor. Pero, si incluimos estas estrategias, les das algo distinto, enganchas al alumno y lo conectas inmediatamente contigo. (Participante 13)

Si bien la ruptura de la rutina de clase fue reconocida de manera consistente como un beneficio, los entrevistados advirtieron que dicho impacto puede diluirse ante el uso excesivo de actividades gamificadas. “(…), pero si lo usas muy seguido se estanca y pierde el factor sorpresa” (Participante 1); “Si se hace muy seguido se vuelve rutinario. No siempre usar Kahoot, sino variar las herramientas y actividades” (Participante 2); “Toma más tiempo, pero no se hace muy seguido para que no se pierda ese elemento sorpresa” (Participante 3); “Si clase a clase lo único que se hace es presentar un juego de Kahoot, el estudiante sabe que las siguientes clases van a ser lo mismo, entonces, el estudiante pierde ese elemento de expectativa” (Participante 9).

El involucramiento del estudiante en clase (BE-INVOLS) también fue señalado como una ventaja asociada al empleo de actividades gamificadas en el contexto de este estudio. “Siento que hay más participación cuando empleo gamificación” (Participante 8). El Participante 7 refirió:

(…) ya que se practica de forma interactiva a la vez que se ponen los retos y en las clases en línea cuando los mismos alumnos se sienten que son parte de la actividad, están haciendo algo en tiempo real. No necesariamente reciben esta enseñanza pasiva, pero están involucrados a través de esta herramienta (Kahoot).

Adicionalmente, el Participante 13 indicó:

Tenía alumnos que eran bastante tímidos, no solían responder a las preguntas, o a veces, cuando los llamaba, hablaban un poco y luego nada. Seguían allí pero no querían participar. Así que cuando empecé a usar esa aplicación, ya los alumnos pudieron participar.

Como último aporte destacado, los participantes reconocieron al fomento de la motivación para el aprendizaje (BE-MOTIVS) como un beneficio de gran valor al estar asociado con el compromiso hacia el logro de los objetivos del curso por parte de los estudiantes. Al respecto, el Participante 3 manifestó lo siguiente:

Es súper positivo el impacto que tiene este tipo de actividades en el estudiante porque, primero hace memorable la clase y eso hace que el alumno recuerde esta sesión y tenga la atención y la motivación necesaria para seguir asistiendo a clases. Porque vemos que hay deserción en las clases, entonces, al implementar este tipo de actividades es como una bocanada fresca dentro de esta normativa de sesiones. Al ser la clase memorable, va a haber mayor motivación y asistencia.

Asimismo, el Participante 4 comentó:

Considero que, si los alumnos encuentran algún docente que implementa cada cierto tiempo una actividad diferente a lo que siempre está expuesto en las sesiones, entonces, tienen esa parte de sorpresa, de repente ese profesor va a hacer algo diferente en la clase, entonces, tienden a asistir más seguido, ser puntuales, participar en las sesiones activamente.

Los comentarios del Participante 10 también abordaron la motivación para el aprendizaje:

Creo que puede generar mucha motivación el hecho de aplicar estas estrategias de gamificación en las sesiones o como parte del curso, ya sea algo asíncrono o algo que se va a trabajar en las sesiones, porque como ellos son de la era de la tecnología,

> incluir este tipo de actividades sería como hablar su mismo idioma y de esta manera traerlos más hacia nuestro objetivo que es que puedan dominar el idioma inglés, que se puedan comunicar usando el idioma inglés, y esta herramienta podría guiar hacia ello.

En relación con las creencias acerca de las condiciones para implementar estrategias de gamificación en la enseñanza virtual de inglés en el ámbito universitario, el foco de este estudio, los participantes identifican tres factores principales.

La primera de estas condiciones facilitadoras es el tiempo de implementación durante la sesión de clase (CP-TCLASE). Esta condición es destacada de manera reiterada como un limitante significativo. Los participantes señalan que la duración de las sesiones no es suficiente para incorporar actividades gamificadas con la frecuencia que desearían. “Las clases son muy cortas” (Participante 11); “El obstáculo es el tiempo. Tengo solo 55 minutos de clase, nada más” (Participante 12); “Una actividad lúdica de gamificación en una sesión de 55 minutos dure 10, 8, 5 minutos, me parece mucho” (Participante 10).

Algunos entrevistados resaltaron que el tiempo dedicado a estrategias de gamificación en clase tiende a generar un conflicto con el cumplimiento del contenido establecido por el currículo. El Participante 1 refirió:

> (…) implementar las mecánicas lúdicas demora bastante tiempo contra un ejercicio de speaking o de llenar unos espacios en blanco porque debes explicar el propósito, explica la indicación, hacer un ejemplo de modeling, y al final de que hagan la actividad, escuchar sus aportes y, encima, otro feedback. Ahí ya hay 5 pasos y eso en 10 minutos no se puede. O si lo haces, vas a hacerlo corriendo y no va a ser muy bonito. Creo que no deberíamos hacer algo si lo vamos a hacer apurados, así como salga. Creo que los elementos de gamificación son muy bonitos y son muy divertidos para asignarles poco tiempo. Deberíamos asignarles toda la clase.

El Participante 3 también comentó acerca de este conflicto:

> En un entorno virtual con una clase superando los 10 alumnos, donde puede que se complique un poquito y puede que tome un poco más de tiempo, y, a veces, eso es lo que me impide hacer ese tipo de actividades porque siento que se me va a ir el tiempo y luego no voy a poder concluir con la sesión, entonces ahí como que me frena un poquito el realizar ese tipo de actividades.

A los comentarios que abordan este conflicto de tiempo y cumplimiento del currículo, se suman los del Participante 10:

> En el caso de nuestra institución, tenemos la estructura establecida, incluso en los Teacher's notes nos da una referencia del tiempo que debemos utilizar para cada parte de la sesión, y, por lo general, no alcanza el tiempo para cubrir ese material, entonces, sacar tiempo para incluir una actividad de gamificación durante la sesión sería bien retador, quizás habría que dejar de cubrir algo del material de la sesión de clase para aplicar esta actividad de gamificación, pero creo que también si es que esta actividad de gamificación cubriera contenido del material de clase y dejar de lado algunas ppts para hacer esa actividad de gamificación que quizás sea más provechosa.

En contraste, dos de los catorce entrevistados no consideran al tiempo de implementación como un obstáculo, sino como un aspecto que debe ser planificado previamente a la sesión de clase y gestionado durante la misma. Uno de ellos fue el Participante 2, quien indicó "No demora mucho implementarlo. Yo las uso casi al final o al inicio de la siguiente clase como un repaso de lo anterior y el tiempo en clase es cortito. Esas herramientas duran entre 10 a 15 minutos".

El segundo entrevistado que hizo esta mención fue el Participante 5:

> (…) no siento que sea algo muy esencial o determinante porque la actividad se supone que está previamente planeada al tiempo que el docente ya sabe que puede contar o no. Si yo sé que cuento con una hora, pero sé que solo puedo usar unos 15 o 20 minutos, la actividad que he planeado previamente ya debería tener eso en cuenta. Creo que podría influir mucho pero no debería ser algo tan determinante porque es algo que el profesor ya debería tener en cuenta previamente.

Según las creencias de los docentes participantes, la segunda condición crítica para la implementación de estrategias de gamificación en la enseñanza de inglés en modalidad virtual y el contexto de la educación superior corresponde al tiempo de diseño (CP-TDISEN), entendido como la inversión requerida para planificar y crear o adaptar las actividades gamificadas a usar en las sesiones de clase. Varios docentes mencionan que preparar estas actividades demanda un tiempo considerable e, incluso, hacen hincapié en que es el primer limitante para el uso de actividades gamificadas.

> El tiempo es lo que más afecta y lo que muchos profesores no tenemos. Yo he podido crear escape rooms, usando Genially, que son estrategias gamificadas que he usado y me he demorado muchísimo al crear solo un escape room. Creé hasta tres y luego lo dejé porque me demoré horas y los alumnos lo hacen en 10 minutos. Es entretenido, variado, pero esa es una de las desventajas de la gamificación, el tiempo que uno invierte con el tiempo que va a durar en la clase es muy diferente por eso mejor usas algo que ya está hecho. (Participante 2)

> Tengo estrategias que me funcionan, pero me gustaría aprender más, no uso otras porque no conozco, y no he tenido tiempo para ir más allá porque preparar las clases me toma bastante tiempo, pero sí estoy sumamente interesada en aprender. (Participante 11)

> (…) dependiendo de las actividades que tengas que hacer en el día a día, si tienes otro trabajo. Por eso, la mayoría de docentes prefiere actividades que sean concisas, fáciles, prácticas de hacer, que te tomen no más de media hora en construirlas. (Participante 13)

> Influye totalmente porque demanda tiempo y muchos profesores trabajan en más de un lugar, y, por lo tanto, el estar elaborando una actividad demanda tiempo, y a veces es tiempo que no tienen, por más ganas que tengan de elaborarla. Por lo tanto, si le dices a un profesor que elabore una actividad lúdica y la planifique, muchos no la van a hacer porque representaría hacer un trabajo extra además de sus responsabilidades. (Participante 14)

Asimismo, el Participante 8 refirió “Sí, a mí me encantaría tener ya todo armado para cada nivel, pero no tengo el tiempo. Definitivamente, el tiempo influye bastante”.

Un reducido número de docentes matizan las afirmaciones previas al indicar que la elevada demanda de tiempo es característica de las etapas iniciales, pero disminuye conforme se adquiere mayor experiencia. El Participante 1 señaló:

> Diseñar un juego o una actividad lúdica demora aproximadamente dos horas si está bien construida, sino toma 15 o 20 minutos. Una vez que creas una la puedes reciclar para otras aulas y solo cambias los elementos del tema y la forma.

Otro entrevistado de esta minoría fue el Participante 10, quien comentó:

> (…) requiere tiempo, más aún cuando uno recién está empezando a familiarizarse con la plataforma, pero conforme va practicando puede ir reciclando actividades y puede ir haciéndolo más rápido, y quizás si hubiera alguna forma de tener un banco de actividades lúdicas de las que el profesor puede guiarse para crear sus propias, ahorraría mucho tiempo.

La tercera y última condición central señalada por los participantes son las competencias del profesorado, las cuales comprenden dos categorías: las competencias digitales del profesorado (CS-CDIGIT), incluida en la guía de entrevista durante la etapa de diseño de esta investigación, y las competencias pedagógicas del profesorado (CP-CPEDAG), un factor que no fue considerado por el equipo investigador inicialmente, pero fue mencionado de manera reiterada y con especial énfasis por los participantes.

Las competencias digitales docentes, entendidas como capacidades técnicas, fueron referidas en las entrevistas principalmente en relación con el manejo de herramientas tecnológicas que, por constituir un componente inherente a su rol en la modalidad virtual, los docentes deben procurar desarrollar. El Participante 8 compartió la siguiente información al respecto:

> El docente tiene que conocer las herramientas digitales porque ahora se van a crear entornos virtuales más didácticos y los estudiantes van a querer involucrarse más en la tecnología para aprender, entonces, es nuestra responsabilidad de nosotros como docentes estar más informados, más capacitados.

El Participante 10 señaló:

> (…) si el profesor no conoce o no tiene nociones sobre estas herramientas, este tipo de actividades lúdicas de gamificación, no las va a poder implementar. Tendría que conocer qué tipos de herramientas existen, qué tipos de actividades existen, y los recursos que existen y cómo usarlo.

Asimismo, el Participante 12 indicó ideas análogas:

> Las competencias digitales sí influyen muchísimo, sobre todo en esta parte porque el profesor que dicta de manera online tiene que tener conocimiento de la plataforma que utilizan los estudiantes, tiene que tener conocimiento técnico, digital, tiene que aprender qué herramientas, qué plataformas, qué recursos digitales se utilizan.

En contraste con las competencias digitales del profesorado, que fueron mencionadas de manera breve, las competencias pedagógicas del profesorado (CP-CPEDAG) fueron explicadas con mayor nivel de detalle. Los entrevistados resaltaron la variedad de retos asociados a la implementación de estrategias de gamificación en la enseñanza virtual del inglés en la educación superior, así como los distintos roles que el docente debe desempeñar para responder eficazmente a dichos desafíos.

> La tecnología aporta muchísimo porque ya viene todo listo, el recurso está ahí, nosotros tenemos que pensar pedagógicamente cómo lo vamos a usar, cómo vamos a explotar esa herramienta, hay que pensar, reflexionar en qué momento se va a usar ese recurso tecnológico, con qué fin, esa es ya nuestra parte como profesores. (Participante 2)

> Es importante que el profesor maneje cómo dar instrucciones claras, precisas, rápidas, breves, para no aturdir al alumno con demasiada información. Debe ser algo muy sencillo al principio para que el alumno se pueda familiarizar con las actividades que está diseñando el instructor y sacarle el máximo provecho a la parte productiva. (Participante 4)

> [Uno de los roles del docente en este contexto es ser] Diseñador, porque tiene que planear la estrategia. Monitor, que verifique que la gamificación esté dando frutos, y en caso no sea así, pueda adaptar parte de la estrategia o de la dinámica que haya establecido. Facilitador, porque él debe proveer las herramientas y alternativas de solución ante diferentes dificultades a los alumnos para que la gamificación pueda cumplir el objetivo final. (Participante 5)

> Nuestro rol es clave. Si queremos lograr que nuestros alumnos se expresen en el idioma implementando la gamificación, tengo que tratar de diseñar esta experiencia de aprendizaje para ellos. Quizás ponerles pequeños retos a través de actividades lúdicas, ser bastante el guía, el facilitador a quien ellos recurran ante cualquier problema, ser la persona que los acompañe, y orientarlos a ser más autónomos. Nuestro rol también es el de motivador porque, de alguna forma, estoy generando un ambiente positivo cuando reconozco su esfuerzo, los felicito, los voy motivando, promoviendo una competencia sana y saber que, al final, gracias a mí ellos se están motivando, que no le tengan miedo a aprender, bajarles un poco la ansiedad, sin sentir

presión de que cometan errores. Y, a la par, nosotros estamos evaluando, el rol de evaluador, voy viendo el progreso, y también darles feedback inmediato. (Participante 7)

4. Discusión

Luego del análisis de los datos recolectados, la discusión de estos hallazgos revela que la gamificación en la enseñanza virtual de inglés, lejos de ser un fenómeno aislado, resulta en un ecosistema de interdependencias, en donde la conceptualización pedagógica y las estrategias empleadas por el docente están intrínsecamente ligadas a sus competencias digitales y pedagógicas, y a la disponibilidad de tiempo para el diseño y la implementación de las actividades gamificadas en clase. Cuando este equilibrio se logra, las barreras operativas se ven compensadas por los beneficios percibidos, tales como la ruptura de la rutina, un mayor involucramiento del estudiante y el fortalecimiento de la motivación hacia el aprendizaje del inglés. En consecuencia, el éxito de la gamificación en el ámbito universitario depende de que el docente trascienda el uso instrumental de la tecnología para convertirla en un catalizador de experiencias lingüísticas significativas y dinámicas. Dado que el objetivo de este estudio se centra en las condiciones para la implementación de la gamificación, las subsecciones correspondientes a estas condiciones (CP-TCLASE, CP-TDISEN, CP-CPEDAG) reciben un tratamiento más extenso en la discusión, mientras que las categorías contextuales y de beneficios percibidos se abordan de forma más concisa al cumplir una función de encuadre para el análisis central.

4.1 Conceptualización de la gamificación (CT-CONCPT)

El análisis de las percepciones docentes revela que la conceptualización de la gamificación se despliega en un espectro de comprensión que va desde las nociones básicas hasta las visiones más elaboradas. Mientras que las definiciones clásicas la describen como el uso de elementos de juego en contextos no lúdicos (Deterding et al., 2011) o como un sistema de componentes, mecánicas y dinámicas (Werbach & Hunter, 2012), los hallazgos de esta investigación demuestran diversos niveles de apropiación del término en el profesorado universitario, coincidiendo con lo planteado por Batlle y González (2023), quienes advierten sobre un desconocimiento general sobre la gamificación, lo que ocasiona que algunos docentes la implementen en clase sin un criterio específico.

4.2 Estrategias empleadas (CT-ESTRAT)

Al analizar las estrategias de gamificación empleadas, el hallazgo clave de este estudio es la predominancia de los cuestionarios y actividades breves, como las provistas por

las plataformas Kahoot, Quizizz y Mentimeter, evidenciándose una preferencia por soluciones "listas para usar" que son utilizadas en momentos específicos de la sesión como en dinámicas de apertura, repasos rápidos o cierres de clase. Estas estrategias se apoyan en puntos, tablas de clasificación y medallas, dejando en segundo plano las estrategias de mayor complejidad como los escape rooms o la gamificación integral del currículo, las cuales son casi inexistentes. Frente a esta realidad, el Participante 2 señala que las herramientas tipo quiz suelen quedar confinadas a las "lower-thinking skills" (habilidades de pensamiento de orden inferior) según la Taxonomía de Bloom. Debido a que se centran en procesos de recordar, identificar o recuperar información, estas estrategias raramente trascienden hacia niveles superiores como el análisis, la evaluación o la creación, limitando el potencial de la gamificación en el aprendizaje del inglés. Esta preferencia por la "mini-gamificación" resulta una respuesta adaptativa a las restricciones estructurales del entorno universitario, como lo puntualiza el Participante 13: "La mayoría de los docentes prefiere actividades que sean concisas, fáciles, prácticas de hacer, que te tomen no más de media hora en construirlas", dejando ver un claro vínculo directo con las categorías de tiempo de clase (CP-TCLASE) y tiempo de diseño (CP-TDISEN). En consecuencia, ante la presión de cubrir el sílabo y la falta de tiempo para la preparación de materiales, el docente opta por herramientas que ofrezcan un alto involucramiento del estudiante con un mínimo costo de inversión temporal, priorizando la eficiencia operativa sobre la profundidad del diseño instruccional.

4.3 Aporte general al aprendizaje (CT-APORTE)

La literatura reconoce que la gamificación aporta al aprendizaje de múltiples formas: incrementa la motivación y la participación activa (Cárdenas-Ramírez & Calupiña-Rivera, 2025; Velasco, 2025), promueve una conexión emocional con el contenido (Velasco, 2025) y facilita la corrección de errores en tiempo real (Gaibor Mestanza et al., 2025). En este estudio, sin embargo, el aporte que los docentes destacaron con mayor énfasis fue su valor como herramienta de evaluación formativa. Los docentes coinciden en que estas estrategias permiten una visibilidad del proceso de aprendizaje que la enseñanza tradicional difícilmente alcanza en la virtualidad. Este aporte se manifiesta en la capacidad de realizar un monitoreo de la comprensión en tiempo real, lo que permite al profesorado medir el nivel de la clase de manera instantánea y colectiva. En consecuencia, la gamificación se convierte en un mecanismo diagnóstico valioso para la toma de decisiones pedagógicas inmediatas y el ajuste oportuno de la instrucción.

Los participantes identifican dos mecanismos importantes que potencian la adquisición del inglés: la retroalimentación inmediata, que se hace posible al eliminarse el tiempo de espera entre la respuesta del estudiante y la corrección debido a la gamificación, permitiendo que el estudiante procese el acierto o el error mientras el concepto aún está activo en su memoria de trabajo, lo cual acelera el ciclo de aprendizaje; y la detección de errores comunes cometidos por los estudiantes que permite que los docentes puedan reforzar conceptos específicos que no han quedado claros, transformando un dato estadístico en una oportunidad de aclaración gramatical o léxica inmediata. El Participante 1 ilustra esta dinámica al señalar:

> Lo mejor es que, al final de todo el quiz, puedes ver todas las preguntas y los aciertos y errores que han tenido los alumnos y ahí detecto qué pregunta es en la que más se han equivocado y regreso allí.

La gamificación proporciona datos al instante, permitiendo que el docente pase de ser un transmisor de información a convertirse en un gestor de evidencias de aprendizaje. Este aporte es especialmente valioso en el aprendizaje de inglés online, donde la falta de contacto físico suele dificultar la lectura de las señales no verbales de incomprensión de los estudiantes. Otros aportes, por su relevancia y la frecuencia con la que fueron mencionados, emergieron como categorías independientes.

4.4 Ruptura de la rutina (BE-RUPRUT)

Un hallazgo consistentemente reconocido en este estudio es la capacidad de la gamificación para actuar como un elemento disruptor frente a la linealidad de la enseñanza virtual; aunque los datos revelan la existencia de un "efecto techo", donde el beneficio de la novedad tiende a decrecer si la estrategia se vuelve previsible. Los docentes valoran esta ruptura como una herramienta de impacto inmediato, como es el caso del Participante 1, quien afirma que "al menos, captas su atención porque es algo que no se hace todos los días en el aula", mientras que el Participante 9 refuerza esta idea al señalar que "salir de la monotonía... le da ese realce que permite que el estudiante diga: hay variedad". En este sentido, la gamificación se percibe como un recurso que revitaliza la dinámica del grupo. Pese a sus ventajas, los resultados muestran que la efectividad de esta ruptura depende directamente de la frecuencia y la diversificación, pues existe un riesgo real de saturación que el Participante 1 identifica con claridad: "Pero si lo usas muy seguido se estanca y pierde

el factor sorpresa". Esta advertencia es secundada por el Participante 9, quien señala que "si clase a clase lo único que se hace es presentar un juego de Kahoot, el estudiante pierde ese elemento de expectativa". Este fenómeno sugiere que el valor de la gamificación no reside en la herramienta por sí misma, sino en su capacidad para ofrecer una experiencia alterna y diferenciada del resto de la carga académica. Al respecto, Moreno et al. (2020) sostienen que la gamificación promueve la motivación precisamente a través de la variedad y el diseño de experiencias no convencionales, pero la saturación mencionada por los participantes pone de relieve la importancia de lo que Laura-De La Cruz et al. (2023) destacan en su estudio sobre gamificación en educación superior: la necesidad de una integración estratégica y no puramente instrumental. Para que la ruptura de la rutina sea efectiva en el largo plazo, el docente debe ser capaz de alternar mecánicas y dinámicas que mantengan vivo el interés, evitando que la innovación de hoy se convierta en la monotonía de mañana.

4.5 Involucramiento del estudiante (BE-INVOLS)

Un hallazgo importante de este estudio es que la gamificación actúa como un catalizador de equidad en la participación que facilita la inclusión de estudiantes tímidos o con niveles de suficiencia lingüística inferiores. Los datos sugieren que el entorno lúdico rompe la barrera de la "enseñanza pasiva", transformando la disposición del alumno frente al idioma. El Participante 13 observa un cambio conductual concreto: "Tenía alumnos que eran bastante tímidos... cuando empecé a usar esa aplicación, ya los alumnos pudieron participar". Los resultados mostraron que el involucramiento se sostiene sobre tres mecanismos recurrentes que, de acuerdo con los testimonios de los participantes, favorecen la participación: la reducción de la frustración ante el error debido a que el entorno de juego desmitifica el fallo, tal y como lo afirma el Participante 3: "es más sencillo aceptar un error cuando te estás divirtiendo"; el anonimato estratégico puesto que ciertas herramientas permiten participar sin la exposición directa del nombre, eliminando el miedo al juicio social, y así lo asegura el Participante 6: "como es anónimo, se animan más"; y la sana competencia a través de una participación activa motivada por el deseo de reconocimiento al figurar en los primeros puestos, como reflexiona el Participante 7: "Reconozco su esfuerzo, los felicito y los voy motivando promoviendo una competencia sana". Estos hallazgos convergen con la literatura contemporánea sobre el involucramiento académico. Bouchrika et al. (2019) resaltaban el impacto positivo de la gamificación en el compromiso del estudiante, validando su capacidad para dinamizar entornos virtuales; y en el ámbito específico del inglés como

lengua extranjera (EFL), Huseinović (2023) confirma que estos efectos incrementan la motivación y se traducen en logros tangibles de aprendizaje. En esa misma línea, la investigación de Nurhikmah y Farani (2025) demuestra que incluso en contextos especializados como el inglés de negocios, la gamificación mantiene su efectividad para sostener el interés de los estudiantes en tareas complejas.

4.6 Motivación para el aprendizaje (BE-MOTIVS)

Otro de los hallazgos centrales en este estudio es que los docentes perciben que el componente lúdico actúa como un factor de retención y persistencia en el entorno universitario virtual, por lo que se deduce que la gamificación está estrechamente asociada con el compromiso sostenido hacia los objetivos del curso. El Participante 3 apoya esta dimensión al afirmar que la gamificación "hace memorable la clase... eso hace que el alumno tenga la motivación necesaria para seguir asistiendo". Esta percepción se traduce en indicadores conductuales concretos, como señala el Participante 4: "Tienden a asistir más seguido, ser puntuales, participar en las sesiones activamente", lo que sugiere que el diseño gamificado fortalece el sentido de pertenencia y responsabilidad del estudiante hacia su proceso de aprendizaje del inglés. Sin embargo, estos resultados muestran un matiz crítico respecto a la durabilidad de este impacto, pues el Participante 1 advierte sobre el carácter efímero de ciertos estímulos: "El elemento lúdico solo puede reactivar tu foco de atención por un tiempo, pero... no creo que perdure más allá". Dicha observación coincide con la teoría de la autodeterminación, la cual postula que la gamificación es más efectiva cuando nutre las necesidades psicológicas básicas de autonomía, competencia y relación, en lugar de depender exclusivamente de premios externos (Ryan & Deci, 2017).

Estos hallazgos se alinean con el estudio de Shen et al. (2024), quienes demuestran que la gamificación impacta en los resultados de aprendizaje precisamente a través de la mediación de la motivación. A pesar de ello, Marquardt et al. (2025) advierten que un "énfasis excesivo en las recompensas extrínsecas puede socavar la motivación intrínseca". Esta tensión sugiere que, en el contexto universitario, la gamificación es efectiva cuando se utiliza como un andamiaje para despertar el interés genuino por el inglés, y no solo como un sistema de acumulación de puntos.

4.7 Tiempo de implementación en clase (CP-TCLASE)

El análisis de las condiciones críticas de implementación revela que el tiempo de clase es el obstáculo principal y una condición nuclear que condiciona la viabilidad de la gamificación, pues en un esquema de sesiones de 55 minutos, la gran mayoría de los participantes identifica la restricción del tiempo como un limitante significativo. Esta realidad se traduce en una resistencia operativa profunda; como señala el Participante 12: "Tengo solo 55 minutos de clase, nada más. Por eso es que no se podría, bajo ninguna circunstancia". La complejidad de la gamificación radica en el andamiaje pedagógico que la sustenta, cuyo proceso el Participante 1 desglosa en una serie de pasos (propósito, indicación, modelamiento, aportes y retroalimentación) que resultan difíciles de comprimir sin sacrificar la calidad: "No deberíamos hacer algo si lo vamos a hacer apurados, así como salga". Se hace evidente un conflicto agudo entre la implementación de mecánicas lúdicas y el avance curricular, dado que los docentes perciben la gamificación como una actividad que compite por el tiempo necesario para cubrir el sílabo oficial, y así lo manifiestan el Participante 1: "No podemos darle mucho tiempo... porque tenemos que seguir avanzando con las diapositivas", y el Participante 3: "Siento que se me va a ir el tiempo y luego no voy a poder concluir con la sesión, entonces ahí como que me frena". Incluso, frente a los materiales brindados para desarrollar la clase, el Participante 10 destaca que "sacar tiempo para incluir una actividad de gamificación sería bien retador", pues el tiempo apenas alcanza para cubrir los contenidos base. No obstante, existe una posición minoritaria que no percibe el tiempo como un obstáculo insalvable, sino como un aspecto gestionable mediante la planificación. El Participante 2 sostiene que estas herramientas "duran entre 10 a 15 minutos", mientras que el Participante 5 argumenta que la duración de la actividad "es algo que el profesor ya debería tener en cuenta previamente". Esta divergencia sugiere que la percepción del tiempo como barrera podría estar mediada por las competencias pedagógicas de planificación. La preferencia de los docentes por actividades breves (CT-ESTRAT) no es accidental, sino una respuesta adaptativa que demuestra la existencia de una coherencia interna entre esta restricción temporal y las estrategias empleadas por los docentes, como indica el Participante 13: "la mayoría de docentes prefiere actividades que sean concisas, fáciles, prácticas", limitándolas a momentos periféricos de la sesión, tal como manifiesta el Participante 11: "trato de usarlas como una motivación, como un warm-up activity, o un wrap-up". Estos hallazgos guardan una estrecha relación con el estudio presentado por Chan

y Lo (2022), quienes reportan que los docentes de inglés a nivel universitario en modalidad virtual tienden a considerar los cronogramas ajustados como uno de los principales obstáculos, y con la investigación de Sánchez-Mena y Martí-Parreño (2017), quienes identifican el término "tiempo" como la barrera más citada. Por su parte, Muñoz (2024) confirma este reto de equilibrio entre contenido y mecánica de juego, mientras que Corchuelo (2018) enfatiza que la gamificación efectiva requiere de una gestión del tiempo flexible. En consecuencia, los resultados sugieren que, para que la gamificación sea sostenible, se requiere pasar de un modelo de "adición", donde el juego se suma al contenido, a uno de integración curricular, acompañado de una flexibilización de las estructuras de la sesión que permita el flujo natural de las dinámicas lúdicas sin la presión del cronómetro.

4.8 Tiempo de diseño de las actividades gamificadas (CP-TDISEN)

Otro hallazgo nuclear de este estudio es la marcada desproporción entre el esfuerzo invertido por el docente y la duración real de la actividad en la clase virtual. Varios participantes identifican el tiempo de diseño como el "primer limitante" para la innovación, destacando el agotamiento que produce la creación de materiales complejos. El Participante 2 ofreció una cita emblemática de esta frustración:

> El tiempo es lo que más afecta y lo que muchos profesores no tenemos. Yo he podido crear escape rooms... me he demorado muchísimo. Creé hasta tres y luego lo dejé porque me demoré horas y los alumnos lo hacen en 10 minutos.

Esta brecha entre preparación y ejecución genera una barrera emocional y profesional, como lo expresan el Participante 8 y el Participante 11 al admitir que, aunque desearían profundizar en la gamificación, la carga de preparar las clases convencionales ya consume la totalidad de sus jornadas. El Participante 11, en particular, reconoce en los resultados: "Tengo estrategias que me funcionan, pero me gustaría aprender más, no uso otras porque no conozco, y no he tenido tiempo para ir más allá porque preparar las clases me toma bastante tiempo". Esta restricción de tiempo se ve agravada por la realidad laboral del sector, pues los hallazgos indican que la gamificación compite con la necesidad de los docentes de sostener múltiples empleos, y así lo manifestó el Participante 14 al explicar que "el estar elaborando una actividad demanda tiempo, y a veces es tiempo que no tienen, por más ganas que tengan", debido a que trabajan en más de una institución. No obstante, existe un matiz evolutivo en los resultados, y es que una posición minoritaria sugiere que esta

inversión es recuperable. En esa línea, el Participante 1 estima que un juego bien construido toma unas dos horas, pero resalta el valor del reciclaje pedagógico: “Una vez que creas una la puedes reciclar para otras aulas”, y es secundado por el Participante 10, quien sostiene que la práctica acelera el proceso de creación. Ante esta crisis de tiempo, surge con fuerza la propuesta de crear bancos de actividades en colaboración. Los docentes sugieren que la institución debería proveer recursos prediseñados para ahorrar tiempo, como lo propone el Participante 11: “Sería bueno que en el paquete que nos entregan ya viniera con esa estrategia de gamificación insertada”. Esta carencia de recursos institucionales justifica la preferencia por herramientas “listas para usar” (CT-ESTRAT) como Kahoot o Quizizz; puesto que el docente opta por la tecnología que ya ofrece el recurso finalizado para sobrevivir a la presión del reloj, tal y como lo indica el Participante 2: “Por eso mejor usas algo que ya está hecho”. La literatura ratifica que el tiempo es un recurso crítico y, a menudo, un factor desmotivador. Por un lado, Omar et al. (2022) y Muñoz (2024) coinciden en que la gamificación demanda una planificación significativamente superior a la enseñanza tradicional, mientras que por otro lado Mårell-Olsson (2022) advierte que el proceso puede resultar tan prolongado que termina desgastando el entusiasmo docente. En el contexto hispanohablante, Cáceres y Gómez (2022) señalan que esta preparación suele ocurrir fuera del horario laboral remunerado, lo que refuerza la necesidad de trabajo colaborativo propuesta por Batlle y González (2023) para evitar que el diseño consuma el tiempo del profesorado. En última instancia, como afirma Trejo-González (2020), la efectividad de la estrategia es inseparable de una planeación meticulosa que el sistema actual rara vez facilita.

4.9 Competencias del profesorado (CS-CDIGIT y CP-CPEDAG)

4.9.1 Competencias digitales (CS-CDIGIT)

El análisis de las condiciones críticas revela que las competencias docentes constituyen una condición nuclear para la gamificación; sin embargo, los hallazgos sugieren una jerarquía clara entre lo tecnológico y lo didáctico. Mientras que las competencias digitales (CS-CDIGIT) se perciben como un requisito base y habilitador, las competencias pedagógicas (CP-CPEDAG) emergen como el factor determinante para otorgar sentido y propósito a la estrategia en el aula virtual. En la modalidad virtual, las competencias digitales son entendidas por los docentes como una condición mínima de supervivencia profesional, como lo señala el Participante 12: “El profesor que dicta de manera online tiene que tener conocimiento técnico, digital... influye muchísimo”, y es reforzado por el Participante 10,

quien advierte que la falta de nociones técnicas actúa como una barrera absoluta: “Si el profesor no conoce... estas herramientas, no las va a poder implementar”; y por el Participante 8 que afirma que el dominio de la interfaz y la plataforma es lo que permite transitar hacia entornos “más didácticos”. Esta percepción es respaldada por Muñoz (2024), quien afirma que “es imperativo que el docente posea una competencia digital sólida”, pues la improvisación técnica en el aula virtual no solo interrumpe el flujo de la clase, sino que socava la credibilidad del sistema gamificado. Si bien es cierto que el conocimiento técnico es indispensable, el estudio identifica un hallazgo emergente relevante: la tecnología por sí sola no garantiza el aprendizaje. La competencia pedagógica es la que permite al docente transformar una herramienta lúdica en un vehículo de adquisición lingüística. Mientras que las competencias digitales responden al “cómo funciona la herramienta”, las competencias pedagógicas responden al “por qué y para qué se integra esta herramienta en el currículo de inglés”, y es justamente esta distinción lo que le permite al docente trascender el uso de herramientas “listas para usar” (CT-ESTRAT) y avanzar hacia diseños que promuevan habilidades de pensamiento superior.

4.9.2 Competencias pedagógicas (CP-CPEDAG)

Un resultado inesperado y de alta relevancia en este estudio es el desplazamiento del foco atencional de los docentes desde lo tecnológico hacia lo metodológico. Aunque la guía de entrevista original enfatizaba las competencias digitales, los participantes profundizaron espontáneamente en las competencias pedagógicas, describiéndolas con un nivel de detalle y especificidad superior. Mientras que la competencia digital se percibe como un requisito base y habilitante, la competencia pedagógica emerge como el factor diferenciador de efectividad, y así lo corrobora el Participante 9 al afirmar: “No es solo usar la herramienta sino cómo utilizarla”. Los hallazgos permiten desglosar la competencia pedagógica en tres dimensiones fundamentales que determinan el éxito de la gamificación en el aula de inglés:

1. Toma de decisiones estratégicas: Los docentes enfatizan la importancia de decidir el “cuándo” y el “para qué”, como lo señala el Participante 2: “Nosotros tenemos que pensar pedagógicamente cómo vamos a explotar esa herramienta... con qué fin”. Esta visión exige que la gamificación no sea un añadido, sino que esté integrada en la planificación curricular y alineada con los objetivos de aprendizaje, según lo manifiestan el Participante 5 y el Participante 9.

2. Claridad instruccional: En entornos virtuales, la capacidad de dar instrucciones precisas resulta vital, y así lo destaca el Participante 4, quien resalta que el docente debe saber ser breve y rápido para "no aturdir al alumno con demasiada información".

3. Construcción de vínculo de confianza entre docente y estudiante (rapport): Se identifica la conexión emocional como precondición, como advierte el Participante 5: sin un vínculo previo con los alumnos, "por muy bien programada que esté la actividad, no va a funcionar".

La complejidad de esta competencia se refleja en la diversidad de roles que los participantes asumen durante una actividad gamificada, trascendiendo la figura tradicional del instructor a diseñador: el docente planea la estrategia con objetivos claros (Participante 5); a monitor y facilitador: el docente adapta la actividad en tiempo real y provee alternativas ante dificultades (Participante 5 y Participante 13); a motivador y guía: el docente genera un ambiente positivo mediante el reconocimiento y orienta hacia la autonomía (Participante 7); evaluador: el docente observa el progreso y ofrece retroalimentación inmediata (Participante 7).

Este énfasis en la pedagogía coincide con la literatura que advierte sobre la brecha entre "saber usar" y "saber enseñar", como señalan Sánchez-Mena y Martí-Parreño (2017) y Fisher et al. (2014) al indicar que los docentes a menudo entienden la utilidad de los juegos, pero carecen de la formación necesaria sobre cómo implementarlos de manera efectiva en el aula.

Por otro lado, Mårell-Olsson (2022), y Araújo y Carvalho (2022) sugieren que la gamificación requiere creatividad y resiliencia. La demanda de asesoría personalizada para integrar la gamificación en el currículo, reportada por Aguilar y Sánchez (2025), refuerza la conclusión de este estudio: la clave del éxito reside en la capacidad del docente para diseñar experiencias de aprendizaje, y no solo en su habilidad para navegar por una plataforma digital, como subraya el Participante 7.

4.10 Tensión entre creencias declaradas y prácticas reales

El análisis transversal de las categorías precedentes revela una tensión recurrente que merece una interpretación teórica específica: los docentes valoran la gamificación integral y reconocen su potencial transformador, pero en la práctica se limitan a estrategias

superficiales y de rápida ejecución. Esta inconsistencia entre lo que el docente declara creer y lo que efectivamente hace en el aula puede comprenderse desde la distinción que establece Nespor (1987) entre creencias y conocimiento. Según este autor, las creencias son tácitas, pueden mantenerse de forma inconsciente y se resisten al cambio, a diferencia del conocimiento, que es explícito y se actualiza con mayor facilidad. Pajares (1992) complementa esta perspectiva al señalar que las creencias más arraigadas son las que guían la conducta, incluso cuando el docente articula verbalmente otras preferencias.

Esta tensión se manifiesta con claridad en los datos. El Participante 2, por ejemplo, describe con entusiasmo la gamificación integral al afirmar que "para gamificar un curso, primero el curso tiene que ya no ser un curso sino, tal vez, ser una historia" y expresa su deseo de alcanzar el estado de "flow" en sus estudiantes. Sin embargo, este mismo participante reconoce que abandonó la creación de escape rooms porque "me demoré muchísimo. Creé hasta tres y luego lo dejé porque me demoré horas y los alumnos lo hacen en 10 minutos", y concluye que "por eso mejor usas algo que ya está hecho". De modo similar, el Participante 5 sostiene que "toda gamificación que haga el docente debe ir dentro de la planificación que se ha hecho para el curso" y que "todo juego debe tener un propósito, un objetivo relacionado con la sesión", pero la realidad del aula, como lo reflejan las categorías CP-TCLASE y CP-TDISEN, conduce a que la mayoría de los docentes confine estas actividades a momentos periféricos de la sesión, como durante la apertura de clase (warm-up) o el cierre (wrap-up), según indica el Participante 11.

Desde la perspectiva de Nespor (1987), esta discrepancia se explica porque las creencias profundas sobre lo que constituye una "buena clase" (cubrir el sílabo, mantener el control del tiempo, cumplir con los materiales institucionales) operan de forma tácita y se imponen sobre las creencias declaradas a favor de la innovación. Pajares (1992) permite profundizar en esta interpretación al sostener que las creencias más antiguas y arraigadas actúan como filtros que condicionan la incorporación de nuevas ideas, lo que explicaría por qué, a pesar de valorar la gamificación como estrategia pedagógica, los docentes priorizan prácticas seguras y conocidas cuando enfrentan la presión del cronograma y la carga administrativa. Esta brecha entre aspiración pedagógica y práctica real constituye, en última instancia, el hallazgo integrador de este estudio y subraya la necesidad de que los programas de formación docente no solo desarrollen competencias técnicas y pedagógicas, sino que

también promuevan espacios de reflexión donde los docentes puedan examinar críticamente sus propias creencias implícitas sobre la enseñanza.

5. Conclusiones

Este estudio tuvo como objetivo identificar las creencias de los docentes de inglés como lengua extranjera sobre las condiciones necesarias para implementar estrategias de gamificación en educación superior en modalidad virtual. Los hallazgos revelan que, si bien existe una valoración positiva de la gamificación y un interés genuino por incorporarla, su adopción efectiva queda condicionada por factores temporales y por el tipo de competencias que los docentes poseen.

El tiempo disponible durante la sesión de clase emerge como la barrera central para la implementación de actividades gamificadas. Los docentes perciben que las sesiones de 55 minutos resultan ajustadas, lo que genera una tensión constante entre cumplir con el material institucional establecido y dedicar espacio a dinámicas lúdicas con un propósito pedagógico. Esta fricción se agudiza en contextos de educación superior privada con currículos estandarizados, donde el incumplimiento del contenido prescrito puede tener implicancias laborales.

De manera complementaria, el tiempo requerido para el diseño de actividades gamificadas representa una inversión que los docentes consideran desproporcionada en relación con su uso efectivo en clase. La planificación, personalización y alineación con los objetivos de aprendizaje demandan horas de preparación que compiten con otras responsabilidades académicas, lo que se intensifica en docentes que laboran en múltiples instituciones simultáneamente, razón por la cual esta realidad conduce a una preferencia por actividades de preparación breve.

En cuanto a las competencias docentes, los hallazgos indican que, aunque las competencias digitales son necesarias, los participantes enfatizan con mayor contundencia las competencias pedagógicas: la capacidad de decidir cuándo, cómo y para qué gamificar, así como la capacidad de alinear las actividades con objetivos de aprendizaje, seleccionar las herramientas apropiadas y gestionar tiempos e instrucciones de manera efectiva. Esta distinción sugiere que el dominio técnico, a pesar de ser relevante, resulta secundario frente a la toma de decisiones pedagógicas fundamentadas.

Respecto a los efectos percibidos, los docentes asocian la gamificación con la ruptura de la rutina, un mayor involucramiento estudiantil y motivación situacional, que son particularmente valiosos en entornos virtuales donde mantener la conexión con los

estudiantes representa un desafío. No obstante, expresan cautela al señalar que la sobreutilización puede diluir el efecto de novedad y que el impacto en la motivación profunda hacia el aprendizaje del idioma no es inmediato ni automático.

Como limitación del estudio, cabe señalar que no fue posible realizar la triangulación de datos mediante un grupo focal, originalmente contemplado en el diseño metodológico, debido a la dificultad para conciliar los horarios de los participantes y a la coincidencia con el proceso de las evaluaciones parciales y subsecuente registro de calificaciones en el centro de idiomas. Esta situación restringe la confrontación colectiva de percepciones y su validación cruzada. Adicionalmente, el carácter contextual del estudio sugiere prudencia en la transferencia de hallazgos a otros escenarios institucionales.

A partir de los hallazgos, y considerando las características de las clases virtuales de corta duración con currículos estandarizados, se recomienda mantener las prácticas docentes actuales que involucran la implementación intermitente de estrategias de gamificación, en lugar de avanzar hacia la gamificación integral de un curso. En el contexto documentado por este estudio, las intervenciones breves como cuestionarios rápidos con retroalimentación inmediata o mecánicas ligeras de puntos y marcadores constituyen un punto de partida viable que permite activar los beneficios reportados por los docentes: la ruptura de la rutina, el involucramiento de estudiantes que de otro modo permanecerían en silencio, la motivación situacional y el monitoreo formativo del aprendizaje. Estudios recientes en educación superior respaldan que herramientas como Kahoot o Quizizz, que requieren mínima preparación, pueden incrementar la participación activa, la motivación y la percepción favorable del aprendizaje por parte de los estudiantes (Campillo-Ferrer et al., 2020; Hernanz et al., 2024).

No obstante, es necesario reconocer que este tipo de actividades tiende a operar en los niveles iniciales de la taxonomía cognitiva, dado que los usos predominantes reportados por los participantes se orientan hacia el repaso de vocabulario, la verificación de comprensión gramatical y la recuperación de información. Si bien estas funciones son pedagógicamente válidas y apropiadas para sesiones cortas con currículo ajustado, no agotan el potencial de la gamificación para promover habilidades de pensamiento superior como el análisis, la evaluación o la creación. La transición hacia actividades de mayor profundidad cognitiva requeriría, según lo evidenciado por este estudio, condiciones institucionales que actualmente no están presentes: la asignación de tiempo remunerado para el diseño de

actividades, la creación de repositorios colaborativos con curaduría pedagógica que liberen al docente de la carga individual, y programas de formación que desarrollen la capacidad de integrar mecánicas lúdicas en objetivos de aprendizaje de orden superior. En la medida en que estas condiciones se materialicen, las herramientas de baja complejidad pueden funcionar como el primer escalón de una ruta de progresión pedagógica hacia una gamificación más profunda y transformadora.

Para reducir la carga de diseño y hacer viable esta progresión, se recomienda fomentar el trabajo colaborativo entre docentes mediante la creación de repositorios compartidos con curaduría pedagógica, donde los profesores puedan aportar recursos y, a su vez, beneficiarse de las contribuciones de sus pares. Este enfoque no solo disminuiría el esfuerzo individual de preparación, sino que también facilitaría la alineación con los objetivos formativos institucionales. De manera complementaria, resultaría favorable que las instituciones reconozcan el tiempo de diseño como parte de la labor docente, asignando horas específicas para la planificación de actividades gamificadas, o bien que provean material estandarizado que se alinee con los objetivos curriculares y pueda ser adaptado según las necesidades de cada grupo.

En términos de desarrollo profesional docente, se sugiere priorizar la formación en competencias pedagógicas sobre un énfasis exclusivamente técnico. Esto implica fortalecer la capacidad de decidir el propósito de cada actividad gamificada, calibrar su momento dentro de la sesión, dosificar su frecuencia para preservar la novedad y seleccionar herramientas según el objetivo didáctico y las características del grupo. Dicha formación puede ser buscada por iniciativa propia de los docentes o ser provista por las instituciones como parte de sus programas de capacitación continua, lo que garantizaría una integración más efectiva de la gamificación en la práctica pedagógica.

Finalmente, los hallazgos de este estudio permiten identificar líneas de investigación futura cuya relevancia se desprende directamente de las condiciones documentadas. La primera y más urgente es examinar el impacto de los repositorios colaborativos de actividades gamificadas en la adopción sostenida de estas estrategias, dado que la carga de diseño fue identificada como una de las barreras centrales y la creación de bancos compartidos fue la propuesta más recurrente entre los participantes; un estudio de esta naturaleza permitiría evaluar si la reducción del esfuerzo individual efectivamente facilita la transición hacia actividades de mayor complejidad cognitiva. La segunda línea prioritaria es

la incorporación de la perspectiva estudiantil para triangular con las creencias docentes, puesto que este estudio solo recoge la voz del profesorado y los beneficios percibidos (involucramiento, motivación, ruptura de la rutina) requieren validación desde la experiencia del estudiante universitario peruano. La tercera es la exploración de la relación entre programas de formación en competencias pedagógicas y la capacidad de los docentes para diseñar actividades gamificadas que trasciendan el nivel de repaso hacia habilidades lingüísticas productivas, una línea que se justifica por el hallazgo emergente de este estudio sobre la primacía de lo pedagógico sobre lo técnico.

De manera complementaria, futuras investigaciones podrían abordar variables específicas no contempladas en este estudio, como la duración óptima de cada actividad, el momento de la sesión en que se aplican, el nivel de proficiencia lingüística del grupo o la modalidad sincrónica versus asincrónica. Estudios longitudinales podrían documentar cómo evolucionan las competencias docentes conforme se adquiere experiencia en gamificación, mientras que investigaciones comparativas entre modalidades virtual y presencial permitirían identificar condiciones específicas de cada entorno que facilitan u obstaculizan su implementación efectiva.

Referencias

Aguilar, I., & Sánchez, T. (2025). La gamificación en el proceso de enseñanza-aprendizaje de estudiantes con necesidades educativas específicas. *Reincisol, 4*(7), 2448–2468. https://doi.org/10.59282/reincisol.V4(7)2448-2468

Araújo, I., & Carvalho, A. (2022). Enablers and difficulties in the implementation of gamification: A case study with teachers. *Education Sciences, 12*(1), 191. https://doi.org/10.3390/educsci12030191

Barrientos, N., Yáñez, V., Pennanen-Arias, C., & Aparicio, C. (2022). Análisis sobre la educación virtual, impactos en el proceso formativo y principales tendencias. *Revista de Ciencias Sociales (Ve), 28*(4), 496–511.

Batlle, J., & González, V. (2023). Foreign language teachers' perceptions after gamified classroom practice. *Colombian Applied Linguistics Journal, 25*(1), 31–41. https://doi.org/10.14483/22487085.18921

Benavides Lara, M. A., Rendón Cazales, V. J., & Sánchez Mendiola, M. (2024). Creencias del profesorado universitario sobre tecnologías y educación: Un estudio de correspondencias. *Cuadernos de Investigación Educativa, 15*(1). https://doi.org/10.18861/cied.2024.15.1.3654

Bisquerra, R. (2009). *Metodología de la investigación educativa.* Editorial La Muralla S.A.

Bouchrika, I., Harrati, N., Wanick, V., & Wills, G. (2019). Exploring the impact of gamification on student engagement and involvement with e-learning systems. Interactive *Learning Environments, 29*(8), 1244–1257. https://doi.org/10.1080/10494820.2019.1623267

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology, 3*(2), 77–101. https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa

Briceño Núñez, C. E. (2022). La gamificación educativa como estrategia para la enseñanza de lenguas extranjeras. *ACADEMO, 9*(1), 11–22. https://doi.org/10.30545/academo.2022.ene-jun.2

Cabero-Almenara, J., Barroso-Osuna, J., Guillén-Gámez, F. D., & Palacios-Rodríguez, A. (2025). Creencias pedagógicas docentes y su aceptación de la inteligencia artificial

en la educación superior: Un estudio comparativo entre países. *Aula Abierta, 54*(3), 257–268. https://doi.org/10.17811/rifie.21273

Cabero-Almenara, J., & Martínez, A. (2019). Las TIC y la formación inicial de los docentes: Modelos y competencias digitales. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, 23*(3), 247–268. https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i3.9421

Cáceres, M., & Gómez, D. (2022). Actitudes del profesorado hacia la gamificación. *Análisis y Modificación de Conducta, 48*(177), 145–157. https://doi.org/10.33776/amc.v48i177.7185

Campillo-Ferrer, J., Miralles-Martínez, P., & Sánchez-Ibáñez, R. (2020). Gamification in higher education: Impact on student motivation and the acquisition of social and civic key competencies. *Sustainability, 12*(2), 4822. https://doi.org/10.3390/su12124822

Caraballo, Y. (2023). Gamificación educativa y su impacto en la enseñanza y aprendizaje del idioma inglés: Un análisis de la literatura científica. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 7*(4), 1813–1830. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i4.7011

Cárdenas-Ramírez, N. J., & Calupiña-Rivera, C. A. (2025). Integración de la tecnología en la enseñanza del idioma inglés. *Revista Multidisciplinaria Perspectivas Investigativas, 5*(1), 1–12. https://doi.org/10.62574/rmpi.v5i1.253

Carhuavilca Capcha, D. N. (2024). Desafíos en la implementación de la educación virtual en un instituto superior tecnológico en Perú. *Revista Tribunal, 4*(9), 83–100. https://doi.org/10.59659/revistatribunal.v4i9.67

Chan, S., & Lo, N. (2022). Teachers' and students' perception of gamification in online tertiary education classrooms during the pandemic. *SN Computer Science, 3*, 215. https://doi.org/10.1007/s42979-022-01117-w

Commonwealth of Learning. (2023). *Open and distance learning: Key terms and definitions*. OAsis. https://oasis.col.org/items/7dc20f7c-4901-433a-90f1-6274f5ce53dd

Corchuelo, C. (2018). Gamificación en educación superior: Experiencia innovadora para motivar estudiantes y dinamizar contenidos en el aula. *Edutec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa, 63*, 29–41. https://doi.org/10.21556/edutec.2018.63.927

Creswell, J. W. (2013). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches.* SAGE Publications.

Dávalos, M.T., Vital, A.T., & Farfán, M. del C. (2018). Creencias, propósitos y acciones sobre la enseñanza en docentes de la Universidad Autónoma de Zacatecas. *Psicumex, 8*(1), 22–39. https://doi.org/10.36793/psicumex.v8i1.268

Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., & Nacke, L. (2011, 25-30 de setiembre). *From game design elements to gamefulness: Defining "gamification"* [Sesión de conferencia]. MindTrek '11: Academic MindTrek 2011, Tampere, Finland. https://doi.org/10.1145/2181037.2181040

Doyle, K. S., Everett, T., & Doyle, Y. (2023). Learning loss as seen through the decline in student lab skills due to Covid-19. *Education Journal, 12*(6), 258–261 https://doi.org/10.11648/j.edu.20231206.12

Faza, A., Santoso, H. B., & Putra, P. O. H. (2024). Navigating online learning challenges and opportunities: Insights from small group of lecturers during pandemic. *Procedia Computer Science, 234*, 1164–1174. https://doi.org/10.1016/j.procs.2024.03.112

Finlay, L. (2011). *Phenomenology for therapists: Researching the lived world.* Wiley-Blackwell.

Fisher, D., Beedle, J., & Rouse, S. (2014). Gamification: A study of business teacher educators' knowledge of, attitudes toward, and experiences with the gamification of activities in the classroom. *Journal of Research in Business Education, 56*(1), 1–16. https://jrbe.nbea.org/index.php/jrbe/article/view/50

Gaibor Mestanza, R. D., Bayas Chacha, L. M., Esteves Macias, J. C., Mayorga Chong, N. R., Ruiz Ávila, M. M., Madrid Cárdenas, A. Z., & Moreira Cedeño, N. M. (2025). Gamificación en la enseñanza de lenguaje: Evaluación de su impacto en la motivación, comprensión conceptual y rendimiento académico de los estudiantes. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 9*(1), 6830–6849. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i1.16373

Gehrig, R., García, M., Cobo, F., Palacios, J., Aledo, B., Muñoz, P., & Rodes, J. (2014). *Guía de criterios básicos de calidad en la investigación cualitativa*. Universidad

Católica San Antonio de Murcia. https://repositorio.ucam.edu/bitstream/handle/10952/1097/icuali%202014.pdf?se

Gómez, J., Salas, D., & Hernández, V. (2021). *Estudio sobre la aplicación del aprendizaje activo en entornos virtuales en educación* [Tesis de pregrado, Universidad de Córdoba]. Repositorio Universidad de Córdoba. https://repositorio.unicordoba.edu.co/server/api/core/bitstreams/d54eabc0-d0b8-4d5f-8df8-762ebb337e93/content

González, M. (2008). English teachers' beliefs about communicative competence and their relationship with their classroom practices. *Profile Issues in Teachers' Professional Development,* *10*(1), 75–89. https://revistas.unal.edu.co/index.php/profile/article/view/10595/0

Harvey Arce, N. P., & Cuadros Valdivia, A. M. (2020). Adapting competitiveness and gamification to a digital platform for foreign language learning. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET), 15*(20), 194–209. https://doi.org/10.3991/ijet.v15i20.16135

Hernanz, V., Latorre-Cosculluela, C., Suárez, C., & Lanchares-Sancho, E. (2024). Revitalising learning in three university contexts: Unleashing the power of the Quizizz app to increase self-efficacy, intrinsic motivation, satisfaction and performance. *Education and Information Technologies, 29*, 23917–23935. https://doi.org/10.1007/s10639-024-12779-9

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

Kapp, K. (2012). *The gamification of learning and instruction: Game-based methods and strategies for training and education.* Pfeiffer.

Kumaravadivelu, B. (2012). *Language teacher education for a global society: A modular model for knowing, analyzing, recognizing, doing, and seeing.* Routledge.

Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa.* Ediciones Morata.

Laura-De La Cruz, K., Noa-Copaja, S., Turpo-Gebera, O., Montesinos-Valencia, C., Bazán-Velásquez, S., & 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

Lazo, C., & Silva, C. (2022). *Percepciones de docentes sobre el uso de la gamificación como técnica de enseñanza aprendizaje en una institución privada de Lima* [Tesis de maestría, Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas]. Repositorio Académico UPC. https://repositorioacademico.upc.edu.pe/handle/10757/661247

Lester, D., Skulmoski, G., Fisher, D., Mehrotra, V., Lim, I., Lang, A., & Keogh, J. (2023). Drivers and barriers to the utilisation of gamification and game-based learning in universities: A systematic review of educators' perspectives. *British Journal of Education Technology, 54*(6), 1748–1770. https://doi.org/10.1111/bjet.13311

Ley 30220. (2014). *Ley Universitaria*. Ministerio de Educación. https://www.gob.pe/institucion/minedu/normas-legales/118482-30220

Li, G., & Ma, Y. (2025). Exploring the influencing factors of teacher beliefs and their impact on teacher behaviors. *BMC Psychology, 13*(1), 993. https://doi.org/10.1186/s40359-025-03095-z

López-Verdugo, I., Ridao, P., & Reina-Flores, C. (2023). La gamificación en educación superior: Una comparativa entre escenarios de aprendizaje presencial y virtual. *Magister, 35*(1), 7–16. https://doi.org/10.17811/msg.35.1.2023.7-16

Mårell-Olsson, E. (2022). Teachers' perception of gamification as a teaching design. *IxD&A, 53*, 70–100. https://doi.org/10.55612/s-5002-053-004

Marquardt, K., Schulz, M., Koziolek, A., & Happe, L. (2025). Gamification with purpose: What learners prefer to motivate their learning. *Arxiv Preprint, 1*, 1–31. https://doi.org/10.48550/arXiv.2512.08551

Martínez, H. (2012). *Metodología de la investigación.* CENGAGE Learning.

Ministerio de Educación. (2016). *Currículo nacional de la educación básica.* https://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/curriculo-nacional-de-la-educacion-basica.pdf

Moreno, E., Perales, R., & Hidalgo, J. (2020). Estudio cualitativo sobre el uso de la gamificación en educación superior para promover la motivación en el alumnado. *Aula de Encuentro, 21*(2), 5–26. https://doi.org/10.17561/ae.v21.n2.1

Muñoz, C. (2024). La gamificación en el aprendizaje de lenguas: Una mirada crítica. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas, 18*(37), 136–148. https://revistas.nebrija.com/revista-linguistica/article/view/585

Narváez, J., Maldonado, G., Defaz, M., & Maldonado, I. (2023). La gamificación como metodología de aprendizaje del idioma Inglés: Caso de estudio - primeros niveles de educación superior. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 7*(4), 10276–10296. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i4.7731

Nespor, J. (1987). The role of beliefs in the practice of teaching. *Journal of Curriculum Studies, 19*(4), 317–328. https://doi.org/10.1080/0022027870190403

Nurhikmah, Z., & Farani, Y. (2025). The effects of gamification in business English classes on the motivation and engagement of management study program students. *EnJourMe (English Journal of Merdeka): Culture, Language, and Teaching of English, 10*(1), 41–49. https://doi.org/10.26905/enjourme.v10i1.15714

Omar, M., Farzeeha, D., & Saari, A. (2022). Gamification in vocational teaching and learning: Perception and readiness among lecturers. *International Journal of Education, 14*(1), 140–152. https://doi.org/10.5296/ije.v14i1.19507

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2021). *Desafíos de la educación superior frente a la pandemia de Covid-19 en América Latina y el Caribe.* UNESCO-IESALC. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380660?posInSet=2&queryId=ad54a4f4-120b-47a1-86c9-77171c07a0aa

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2021). *PISA 2025 Foreign Language Assessment Framework.* PISA, OECD Publishing. https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/topics/policy-sub-issues/foreign-language-learning/PISA-2025-FLA-Framework.pdf

Pajares, M. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research, 62*(3), 307–332. https://doi.org/10.3102/00346543062003307

Peñalva, S., Aguaded, J., & Torres, A. (2019). La gamificación en la universidad española: Una perspectiva educomunicativa. *Revista Mediterránea de Comunicación, 10*(1), 245–256 https://www.doi.org/10.14198/MEDCOM2019.10.1.6

Quenema Camacho, N., Otero Bocanegra, P. C., Condeso Camizan, S. D., Hernández Ramos, E. J., & Castillo Palacios, F. W. (2025). *Gamificación en la evaluación educativa: Transformando el aprendizaje en experiencias interactivas desde una revisión sistemática*. Zenodo. https://doi.org/10.5281/zenodo.15427281

Ricardo, C., & Vieira, C. (2023). Creencias y concepciones docentes de educación superior en enseñanza remota en el contexto de Covid-19. *RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, 26*(1), 17–37. https://doi.org/10.5944/ried.26.1.33966

Richards, J., & Lockhart, C. (1994). *Reflective teaching in second language classrooms*. Cambridge University Press.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. The Guilford Press.

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

Sandín, M.P. (2003). *Investigación cualitativa en educación: Fundamentos y tradiciones*. Mc Graw and Hill Interamericana de España.

Shen, Z., Lai M., & Wang, F. (2024). Investigating the influence of gamification on motivation and learning outcomes in online language learning. *Frontiers in Psychology, 15*, 1295709. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1295709

Teixes, F. (2014). *Gamificación: Fundamentos y aplicaciones.* Universitat Oberta de Catalunya.

Trejo-González, H. (2020). Experiencia de gamificación para la enseñanza de un segundo idioma. *Educación y Educadores, 23*(4), 611–633. https://doi.org/10.5294/edu.2020.23.4.4

Velasco, N. Y. (2025). *Estrategias interactivas para mejorar la producción oral en inglés en estudiantes de nivel básico en modalidad virtual* [Tesis de grado, Universidad Nacional Abierta y a Distancia]. Repositorio Institucional Universidad Nacional Abierta y a Distancia. https://repository.unad.edu.co/handle/10596/68401

Vélez Meza, E. M. (2020). *Gamificación en técnicas de aprendizaje mediante aulas virtuales metafóricas en educación superior modalidad en línea* [Tesis de maestría, Universidad Técnica del Norte]. Repositorio Digital Universidad Técnica del Norte. https://repositorio.utn.edu.ec/handle/123456789/10683

Vera, F., & García-Martínez, S. (2022). Creencias y prácticas de docentes universitarios respecto a la integración de tecnología digital para el desarrollo de competencias genéricas. *Revista Colombiana De Educación,* (84), 1–16. https://doi.org/10.17227/rce.num84-11582

Villaseñor Ocaña, X. I., & Morales Vázquez, M. E. (2022). Dificultades en la implementación de las clases virtuales para la carrera licenciado en idiomas desde la perspectiva docente. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 6*(5), 2004–2023. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i5.3226

Vimos-Rosacela, E. M., & Cárdenas-Cordero, N. M. (2024). Gamificación en educación superior: Desafíos y propuesta para docentes de la carrera de arquitectura. *Revista Metropolitana De Ciencias Aplicadas, 7*(S2), 231–241. https://doi.org/10.62452/5fztfp82

Werbach, K., & Hunter, D. (2012). *For the win: How game thinking can revolutionize your business.* Wharton School Press.

ANEXOS

Anexo 1: Carta de invitación y consentimiento informado

Estimado/a instructor/a:

Somos estudiantes de la Maestría en Educación de la Escuela de Postgrado de la Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas (UPC) y agradecemos su disposición para participar en esta entrevista. Nuestro objetivo es conocer sus perspectivas sobre las condiciones necesarias para implementar estrategias de gamificación en la enseñanza del inglés en educación superior en un entorno virtual.

La información proporcionada será tratada de manera confidencial y anónima, y se utilizará únicamente con fines académicos. Su participación es completamente voluntaria; en cualquier momento, puede optar por no responder alguna pregunta o retirarse del estudio sin que ello implique ninguna consecuencia.

La entrevista tendrá una duración aproximada de 40 a 60 minutos. En caso de que trabaje en más de una institución educativa, le pedimos que oriente sus respuestas exclusivamente a su experiencia en la institución seleccionada para este estudio.

Si está de acuerdo en participar bajo estas condiciones, le solicitamos que firme el siguiente Consentimiento informado.

Atentamente,

Angelin Venegas
Maestría en Educación
Escuela de Postgrado – UPC

Gloria Meza
Maestría en Educación
Escuela de Postgrado – UPC

Ramiro Valdivia
Maestría en Educación
Escuela de Postgrado – UPC

CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PARTICIPACIÓN EN EL ESTUDIO

Yo, [nombre del participante], declaro que he sido informado/a sobre los objetivos y alcances de este estudio, el cual busca conocer las creencias sobre las condiciones necesarias para la implementación de estrategias de gamificación en la enseñanza del inglés en educación superior en un entorno virtual.

Entiendo que mi participación es voluntaria y que puedo decidir no responder alguna pregunta o retirarme del estudio en cualquier momento, sin que esto me genere ninguna consecuencia. Asimismo, se me ha informado que la información proporcionada será tratada de manera confidencial y anónima, y utilizada únicamente con fines académicos.

Soy consciente de que la entrevista tendrá una duración aproximada de 40 a 60 minutos y que, en caso de trabajar en más de una institución educativa, debo enfocar mis respuestas en mi experiencia dentro de la institución seleccionada para este estudio.

Después de haber leído y comprendido esta información, acepto participar en este estudio.

Firma:
Fecha:

Anexo 2: Guía de entrevista

Creencias de los docentes acerca de las condiciones para la implementación de estrategias de gamificación para la enseñanza del inglés en la educación superior en un contexto virtual

GUÍA DE ENTREVISTA

Buenas tardes, somos estudiantes de la Maestría en Educación en la Escuela de Postgrado de la UPC.

Agradecemos su participación en esta entrevista, la cual tiene como objetivo conocer sus creencias acerca de las condiciones para la implementación de estrategias de gamificación para la enseñanza del inglés en la educación superior en un contexto virtual.

La información proporcionada será tratada de manera anónima y confidencial, siendo utilizada únicamente con fines académicos. La duración aproximada de esta entrevista será de 40 a 60 minutos.

Si usted labora en más de una institución educativa, le pedimos que sus respuestas se enfoquen exclusivamente en su experiencia dentro de la institución seleccionada para este estudio.

¿Tiene alguna pregunta antes de comenzar?

Iniciemos con algunos datos generales:

Código de participante	
Sexo	
Edad	
Años de experiencia docente	
Años de experiencia docente en la institución	

Ahora, continuemos a las preguntas:

Ejes temáticos	**Preguntas**
I. Conceptualización de la gamificación	1. ¿Qué entiende por gamificación?
	2. ¿Considera que la gamificación aporta al proceso de aprendizaje? ¿Por qué sí/no?
II. Experiencia en gamificación	3. Describa detalladamente cada una de las estrategias de gamificación que implementa en sus clases y cómo cada una de ellas ha afectado el aprendizaje de sus estudiantes de inglés en el contexto virtual universitario.
	4. ¿Qué lo motivó a implementar estas estrategias? Explique detalladamente dicha motivación.
III. Condiciones para implementar la gamificación	5.1 ¿Qué factores considera clave para la implementación de estrategias de gamificación en el aprendizaje del idioma inglés en una modalidad virtual? Liste y describa cada factor. 5.2 A continuación, le pedimos profundizar en la relación de algunos factores específicos en la implementación de

	estrategias de gamificación en el aprendizaje del idioma inglés en una modalidad virtual. 5.2.1. Recursos tecnológicos ¿Considera que el factor recursos tecnológicos (dispositivos, plataformas, conectividad) influye en la implementación de estrategias de gamificación en el aprendizaje del idioma inglés en una modalidad virtual? De ser así, ¿en qué medida y de qué manera influye? 5.2.2. Competencias digitales del profesorado ¿Considera que el factor competencias digitales del profesorado influye en la implementación de estrategias de gamificación en el aprendizaje del idioma inglés en una modalidad virtual? De ser así, ¿en qué medida y de qué manera influye? 5.2.3. Tiempo disponible para el diseño ¿Considera que el factor tiempo disponible para el diseño de actividades gamificadas influye en el uso de las mismas en el aprendizaje del idioma inglés en una modalidad virtual? De ser así, ¿en qué medida y de qué manera influye? 5.2.4. Disposición de los estudiantes ¿Considera que el factor disposición de los estudiantes influye en la implementación de estrategias de gamificación en el aprendizaje del idioma inglés en una modalidad virtual? De ser así, ¿en qué medida y de qué manera influye? 5.2.5. Tiempo de implementación en clase ¿Considera que el factor tiempo de implementación de actividades gamificadas en clase influye en el uso de las

	mismas en el aprendizaje del idioma inglés en una modalidad virtual? De ser así, ¿en qué medida y de qué manera influye? 5.2.6. Integración con objetivos curriculares y evaluación ¿Considera que el factor integración con los objetivos curriculares y la evaluación del curso de inglés influye en la implementación de estrategias de gamificación en el aprendizaje del idioma inglés en una modalidad virtual? De ser así, ¿en qué medida y de qué manera influye? 5.2.7. Apoyo institucional ¿Considera que el factor apoyo institucional influye en la implementación de estrategias de gamificación en el aprendizaje del idioma inglés en una modalidad virtual? De ser así, ¿en qué medida y de qué manera influye?
	6. Además de las estrategias de gamificación que usted ya emplea, ¿qué estrategias de gamificación adicionales desearía adoptar en su enseñanza?
	7. Considerando las estrategias adicionales que desearía implementar (que acaba de mencionar), ¿qué obstáculos o limitaciones identifica en la implementación de dichas estrategias adicionales? ¿Por qué cree que representan obstáculos o limitaciones?
IV. Rol del docente	8. ¿Cuál cree que es el rol del docente al implementar estrategias de gamificación en la enseñanza virtual del inglés? Detalle su respuesta.
V. Motivación del estudiante	9. ¿De qué manera influye el uso de estrategias de gamificación en la motivación de los estudiantes universitarios en el entorno virtual? ¿Por qué cree que afectan de ese modo?

VI. Futuro de la gamificación	10. ¿Cómo visualiza el papel de la gamificación en la enseñanza virtual del inglés en educación superior en los próximos años? ¿Por qué cree que ocurrirá lo que plantea?

Hemos llegado al final de la entrevista. ¿Le gustaría agregar algún comentario adicional sobre los temas que hemos tratado?

Agradecemos nuevamente su tiempo y valiosa contribución a esta investigación.