

**La gamificación en la enseñanza del inglés en educación superior:
análisis comprensivo en la Fundación Universitaria Juan de Castellanos**

Oscar Fernando Lázaro Suárez

Sara Elizabeth Olivares Quintana

Sherly Yojana Triana Rocha

División de Educación y Ciencias Sociales

Universidad Santo Tomás

Maestría en Ambientes Bilingües de Aprendizaje

2025

Notas de Autor

Oscar Fernando Lázaro Suárez

<https://orcid.org/0009-0004-0828-7656>(oscar.lazaro@usantotomas.edu.co)

Sara Elizabeth Olivares Quintana <https://orcid.org/0009-0003-5367-8683>

(saraolivares@usantotomas.edu.co)

Sherly Yojana Triana Rocha <https://orcid.org/0009-0002-1766-2812>

(sherlytriana@usantotomas.edu.com)

No tenemos ningún conflicto de interés que declarar

Agradecimientos

Expresamos nuestro sincero agradecimiento a la Fundación Universitaria Juan de Castellanos que permitió el desarrollo de esta investigación, por su apertura, acompañamiento y disposición para facilitar el trabajo con la comunidad universitaria. Agradecemos de manera especial a los estudiantes y docentes participantes, cuyo compromiso, colaboración y aportes fueron fundamentales para la construcción y análisis de los resultados.

A la vez, agradecemos el apoyo y la orientación dada por el docente Juan Gabriel Salazar Jiménez, quien de manera amable atendió a nuestras dudas en el proceso de evaluación de los instrumentos que hacen parte de nuestra investigación.

Extendemos también nuestro reconocimiento a la Universidad Santo Tomás y a la Maestría en Ambientes Bilingües de Aprendizaje, por su orientación académica, el respaldo metodológico y el constante estímulo a la investigación y la innovación pedagógica. Este trabajo es reflejo del esfuerzo conjunto entre la academia, la práctica docente y el compromiso institucional con la transformación educativa en contextos bilingües.

Resumen

En el contexto post-pandemia, la educación superior ha experimentado una transformación significativa impulsada por la virtualidad y el uso intensivo de las TIC. En este escenario, la enseñanza del inglés como lengua extranjera enfrenta retos como la baja motivación estudiantil y la dificultad para desarrollar habilidades comunicativas en línea.

La gamificación se presenta como una estrategia innovadora que, al integrar dinámicas de juego en los entornos virtuales, promueve la motivación, el compromiso y el aprendizaje activo. Sin embargo, su implementación en Colombia aún presenta limitaciones debido a factores como la falta de formación docente y la resistencia al cambio.

Ante la escasez de investigaciones sobre la gamificación en la enseñanza virtual del inglés en la educación superior colombiana, este estudio se propone analizar su uso actual, identificar sus beneficios y desafíos, y contribuir al fortalecimiento de prácticas pedagógicas más dinámicas, motivadoras y acordes con las necesidades de los estudiantes en la era digital.

Palabras clave

Gamificación, Aprendizaje inglés virtual, educación superior, educación virtual, motivación.

Abstract

In the post-pandemic context, higher education has undergone a significant transformation driven by virtuality and the intensive use of ICT. In this scenario, teaching English as a foreign language faces challenges such as low student motivation and difficulty in developing communication skills online.

Gamification is presented as an innovative strategy that, by integrating game dynamics into virtual environments, promotes motivation, engagement, and active learning. However, its implementation in Colombia still has limitations due to factors such as lack of teacher training and resistance to change.

Given the scarcity of research on gamification in virtual English teaching in Colombian higher education, this study aims to analyze its current use, identify its benefits and challenges, and contribute to the strengthening of more dynamic and motivating teaching practices that are in line with the needs of students in the digital age.

Keywords: *Gamification, Virtual English learning, higher education, virtual education, motivation.*

Tabla de contenido

Agradecimiento	
Resumen	
Abstract	
Introducción	12
Planteamiento del problema y pregunta de investigación	15
Justificación de la investigación	17
Objetivos	19
Objetivo general	19
Objetivos específicos	19
Capítulo I. Marco Teórico	20
Educación superior en Colombia	20
Aprendizaje de inglés en ambientes virtuales de aprendizaje	22
Integración de la gamificación en el aprendizaje de inglés en modalidad virtual	26
Capítulo II. Metodología	31
Diagrama 1. Flujo metodológico	32
Población y muestra	33
Caracterización de población	34
Tabla 1. Características de los participantes	35

Tipo de muestreo	36
Criterios de inclusión y exclusión	37
Instrumentos	37
Tabla 2. Instrumentos de recolección	38
Encuesta	39
Grupo Focal	40
Matriz documental	41
Consentimiento informado y formatos	41
Tabla 3. Formatos de la metodología	42
Validación de los Instrumentos	42
Consideraciones éticas	43
Período de retención de datos	44
Limitaciones del diseño metodológico	44
Cronograma	46
Capítulo III. Recolección y Análisis de datos	48
Tabla 5. Evidencias de la información recolectada	48
Descripción del proceso de recolección de datos por el Instrumento # 1 Encuesta	49
Tabla 6. Categorías de análisis	51
Tabla 7. Tabla de correlación entre categorías y conceptos transversales	52

Tabla 8. Tabla de Clasificación de Preguntas por Categoría de Análisis	54
Tabla 9. Correlaciones entre preguntas	55
Datos sociodemográficos	57
Gráfico 1. Edad	57
Gráfico 2. Género	58
Gráfico 3. Modalidad de estudio	58
Gráfico 4. Nivel de Idioma Inglés	59
Cruces de correlación	60
Análisis de correlaciones y cruces de variables del instrumento 1	61
Tabla 10. Tabla de resultados por cruces de variables	61
Tabla 11. Tabla de correlación entre categorías y conceptos transversales con resultados	64
Tabla 12. Tendencias inesperadas	66
Descripción del proceso de recolección de datos del Instrumento # 2	69
Información sociodemográfica	72
Gráfico 5. Género	72
Gráfico 6. Edad	73
Gráfico 7. Rol	74
Análisis por categorías	74
Tabla 13. Relación entre preguntas y resultados	75

Motivación hacia el aprendizaje	77
Participación y experiencias previas	78
Preferencias en gamificación	79
Impacto percibido en el aprendizaje	80
Valoración de la gamificación	80
Apoyo y barreras	81
Tabla 14. Conceptos transversales y resultados obtenidos desde las categorías relacionadas.	82
Descripción del proceso de recolección de datos del instrumento #3	83
Figura 1. Paso a paso del proceso de recolección de datos de la matriz documental	86
Paso 1 . Búsqueda	86
Paso 2. Selección	87
Paso 3. Recolección	87
Paso 4. Clasificación	88
Paso 5. Organización	88
Tabla 15. Código de color	88
Paso 6. Análisis	89
Tabla 16. Criterios de aplicación de categorías de análisis a matriz documental	89
Paso 7. Resultados e interpretación	90
Paso 8. Presentación	91



Gráficos de datos	91
Gráfico 8. Correlación geográfica y conceptos transversales	92
Gráfico 9. Relación al objeto de estudio.	94
Gráfico 10. Correlación de conceptos transversales y categorías de análisis	95
Capítulo IV. Triangulación de los datos	98
Organización de resultados por categorías	98
Tabla 17. Tabla organizada por categorías e instrumentos	99
Tabla 18. Conceptos transversales por categorías de análisis	102
Desarrollo discursivo	110
Tabla 19. Desarrollo discursivo por categorías y subcategorías	110
Análisis conceptual por categorías de triangulación	114
Educación superior en Colombia	114
Aprendizaje de inglés virtual	117
Integración de la gamificación	118
Capítulo V. Conclusiones	121
Alcance pedagógico	121
Alcance institucional	122
Alcance propositivo	124
Tensiones estructurales del fenómeno	124

Capítulo VI. Contribuciones a los ambientes bilingües de aprendizaje ABA	127
Capítulo VII. Recomendaciones	130
Recomendaciones para futuras investigaciones	130
Recomendaciones para la formación y capacitación docente	130
Recomendaciones para la implementación institucional	131
Referencias	133
Apéndices	147

Introducción

En la era post pandemia, la educación ha experimentado una transformación profunda impulsada por el auge de la virtualidad y el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), redefiniendo las dinámicas de enseñanza y aprendizaje en todos los niveles educativos, especialmente en la educación superior (Pérez Cuaces, 2022). En este contexto, la enseñanza del inglés como lengua extranjera enfrenta múltiples desafíos, como la falta de inmersión cultural, la baja motivación de los estudiantes y la dificultad para desarrollar habilidades comunicativas en entornos virtuales (Soto Flores & Álvarez Román, 2025). Además, el fenómeno generacional post pandemia ha modificado las expectativas y hábitos de los estudiantes universitarios, quienes ahora priorizan la inmediatez, la interactividad y el aprendizaje digital sobre los métodos tradicionales (Alvarado Pazmiño et al., 2024).

Desde nuestra experiencia como educadores en el ámbito de la educación superior, hemos sido testigos de los retos que enfrentan tanto docentes como estudiantes en el aprendizaje de una lengua extranjera en contextos virtuales. La falta de interacción presencial, la desmotivación ante metodologías tradicionales y la necesidad de adaptar la enseñanza a nuevas herramientas digitales han llevado a una reflexión profunda sobre la necesidad de innovar en las estrategias pedagógicas. En este sentido, la gamificación emerge como una metodología que no solo responde a los desafíos actuales, sino que también transforma la forma en que los estudiantes se relacionan con el aprendizaje del inglés, promoviendo una participación más activa y significativa.

Ante esta realidad, la gamificación interviene como una estrategia metodológica innovadora que, al integrar elementos lúdicos en los procesos de enseñanza, busca

incrementar la motivación, la participación y el compromiso estudiantil (Pérez Cuaces, 2022). La implementación de dinámicas de juego en la educación virtual del inglés no solo facilita la adquisición del idioma de manera más atractiva y significativa, sino que también fomenta el aprendizaje autónomo y colaborativo (Alvarado Pazmiño et al., 2024).

Desde una perspectiva psicológica, la gamificación se fundamenta en principios como la motivación intrínseca, la emoción y el aprendizaje asociativo mediante el condicionamiento operante, lo que permite a los estudiantes vincular su comportamiento con consecuencias gratificantes (Soto Flores & Álvarez Román, 2025). Sin embargo, su integración en la educación superior enfrenta barreras como la resistencia al cambio por parte de algunos docentes, la falta de formación en herramientas digitales y la necesidad de adaptar los modelos pedagógicos a entornos virtuales interactivos (Alvarado Pazmiño et al., 2024).

En este sentido, es imprescindible analizar las estrategias de gamificación existentes en ambientes bilingües de aprendizaje virtual a través del uso de las TIC para fortalecer la enseñanza del inglés. Un enfoque multimodal basado en nodos y centros de interés, en lugar de una estructura lineal de enseñanza, permitiría generar un ambiente de aprendizaje más flexible y adaptado a los intereses de los estudiantes (Pérez Cuaces, 2022). Solo a través de un modelo educativo dinámico e innovador será posible atender las necesidades de las nuevas generaciones, garantizando un proceso formativo más motivador, significativo y acorde con los desafíos de la era digital (Soto Flores & Álvarez Román, 2025).

Teniendo en cuenta las anteriores consideraciones, los estudios sobre la implementación de estrategias gamificadas en la enseñanza virtual del inglés en Colombia son escasos, especialmente aquellos centrados en un diagnóstico de su situación actual en el contexto de la educación superior.

A pesar del auge de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en las aulas, aún no se ha realizado un análisis exhaustivo que permita identificar las fortalezas, debilidades y el impacto de la gamificación en el aprendizaje de la lengua extranjera en entornos virtuales, los estudios encontrados refieren más a educación primaria y de educación presencial (FESC, 2023).

Este vacío en la investigación hace que el presente estudio sea altamente pertinente, ya que permitirá obtener una visión clara de cómo se están utilizando estas estrategias en la educación superior, evaluando su efectividad, los retos que enfrentan los docentes y estudiantes, y las oportunidades que podrían mejorar los resultados académicos y motivacionales.

Además, este estudio contribuirá a la mejora de las prácticas pedagógicas y al diseño de futuras líneas de investigación en este campo.

Planteamiento del problema y pregunta de investigación

La gamificación, entendida como una estrategia metodológica innovadora que incorpora elementos lúdicos en el ámbito educativo, ha demostrado su capacidad para fomentar la participación, la motivación intrínseca y el aprendizaje significativo (López-Belmonte et al., 2021). En el contexto de la enseñanza del inglés como asignatura transversal, su aplicación podría constituir una alternativa pedagógica efectiva para enriquecer la experiencia de los estudiantes, especialmente en entornos virtuales. No obstante, en el caso colombiano, la implementación de la gamificación en la educación superior aún es escasa y poco investigada, lo que genera incertidumbre respecto a su verdadero impacto en los procesos de enseñanza y aprendizaje del inglés.

Además, a pesar del creciente interés en metodologías innovadoras, la literatura sobre la implementación de estrategias gamificadas en la enseñanza virtual del inglés en Colombia es escasa, se enfoca en educación presencial, particularmente la primaria (FESC, 2023). No se cuenta con suficientes estudios que analicen su efectividad, las percepciones de los estudiantes y docentes, ni los desafíos asociados a su aplicación en entornos de educación superior. Esto evidencia la necesidad de realizar un diagnóstico detallado que permita identificar las fortalezas, debilidades y oportunidades de la gamificación en este contexto.

Bajo esta premisa, la presente investigación busca responder a la siguiente pregunta:

¿Qué alcance se puede identificar en la integración de estrategias de gamificación para la enseñanza y el aprendizaje del inglés en niveles de educación superior en la Fundación Universitaria Juan de Castellanos?

Responder a esta pregunta permitirá generar conocimiento sobre la relación entre gamificación y aprendizaje del inglés, ofreciendo una base para el diseño de estrategias pedagógicas más dinámicas y efectivas en la educación superior colombiana.

Justificación de la investigación

El aprendizaje del inglés en la educación superior enfrenta diversos desafíos, entre los que se destacan la baja motivación estudiantil y su carácter transversal dentro del currículo universitario. Esta situación ha favorecido la adopción de modalidades virtuales para su enseñanza, lo cual ha generado nuevas tensiones pedagógicas. Diversos estudios recientes evidencian esta problemática. Por ejemplo, Morales Morales (2021) sostiene que la educación virtual en el ámbito universitario ha impactado negativamente en la motivación de los estudiantes, debido al aislamiento, las dificultades tecnológicas y las condiciones socioeconómicas.

De manera similar, una investigación realizada con estudiantes de la selva peruana subraya que la enseñanza del inglés en entornos virtuales exige una alta capacidad de adaptación por parte del estudiantado, tanto en el dominio de herramientas digitales como en el mantenimiento de la motivación en un contexto educativo desafiante (Revista Horizontes, 2020). Estas evidencias confirman que la motivación y la modalidad de enseñanza son variables determinantes en el éxito del aprendizaje del inglés en contextos universitarios contemporáneos.

Considerando estas realidades este estudio examina la integración de la gamificación en la enseñanza del inglés, considerando experiencias locales y globales para identificar buenas prácticas y desafíos. Además, se explorarán las percepciones de los estudiantes en ambientes virtuales con el fin de evaluar su impacto en la motivación, el compromiso y el desarrollo de habilidades bilingües.

Finalmente, la investigación permitirá determinar en qué medida la gamificación influye en los resultados académicos y en la experiencia de aprendizaje del inglés. Sus

hallazgos ofrecerán herramientas valiosas para mejorar las estrategias pedagógicas en educación superior, promoviendo entornos de enseñanza más dinámicos y efectivos en la era digital.

Objetivos

Objetivo general

Determinar el alcance, desde la integración de estrategias de gamificación para la enseñanza y el aprendizaje del inglés en niveles de educación superior en la Fundación universitaria Juan de Castellanos.

Objetivos específicos

- Identificar potencialidades y limitaciones de la gamificación en procesos de enseñanza y aprendizaje del inglés.
- Interpretar las percepciones de docentes inmersos en ambientes de aprendizaje y niveles de educación superior en términos de la gamificación y su interrelación con la lengua extranjera inglés.
- Clasificar desde experiencias investigativas cómo se ha integrado la gamificación en procesos de enseñanza y aprendizaje del inglés en el ámbito local y global.

Capítulo I. Marco Teórico

De acuerdo con el anterior planteamiento, los estudiantes de educación superior enfrentan desafíos más allá de la necesidad de aprender una segunda lengua, como el inglés, sino también en términos de las dinámicas relacionadas con el uso de la tecnología.

Así, la motivación, la participación, la construcción de aprendizajes significativos y la asunción de un rol autónomo en un entorno virtual son aspectos clave para este tipo de contexto. Frente a este escenario, la gamificación surge como una propuesta innovadora y atractiva, que invita a transformar la experiencia de aprender a través de la integración de elementos del juego en contextos educativos.

Con el propósito de ahondar en el fundamento epistemológico de esta investigación, se delimitan tres categorías conceptuales fundamentales que enmarcan el presente estudio: la educación superior en Colombia, el aprendizaje de inglés en ambientes virtuales de aprendizaje, y la integración de la gamificación en el aprendizaje de inglés de forma virtual.

Educación superior en Colombia

En las últimas décadas, la educación superior ha vivido cambios significativos, sobre todo con la llegada de la tecnología y el crecimiento de modalidades como la educación virtual. Como se recuerda en el estudio realizado por Moreno Cely & Rodríguez (2020), históricamente, en Colombia, la educación superior se remonta a la época colonial con influencias europeas y orientada a profesionales del sector público y eclesiástico.

Después de la independencia se comenzaron a crear diversas reformas políticas guiadas por líneas de pensamiento conservador y liberal y avanzando hacia una educación más crítica y científica. Surge también con el tiempo el Ministerio de Educación Nacional (MEN) organismo encargado de regir los lineamientos y asegurar la calidad y pertinencia del sistema educativo superior teniendo al Sistema Nacional de Acreditación como organismo regulador.

Actualmente, el MEN describe la educación superior como un proceso continuo cuyo objetivo es facilitar la adquisición de conocimientos y el desarrollo de competencias sociales, culturales y laborales. En otras palabras, busca formar personas capaces de actuar con productividad, convivir en sociedad y comprometerse con su entorno.

Mediante procesos como la autoevaluación para la mejora continua y la acreditación de programas académicos, el MEN procura que la educación superior sea inclusiva, accesible y de calidad. En el caso particular de la modalidad virtual, la meta es contar con un modelo que no solo garantice el acceso, sino que también promueva un aprendizaje equitativo y adaptado a las necesidades individuales de cada estudiante, sin importar su ubicación o situación socioeconómica.

En línea con esto, la Constitución Política de Colombia reconoce la educación pública como un servicio con función social. Es el Estado quien asume la responsabilidad de garantizar un acceso de calidad, evaluando y promoviendo de forma constante la mejora en la formación de los estudiantes. Esta etapa educativa está regulada por la Ley 30 de 1992, que además de reconocer la autonomía de las instituciones, establece mecanismos para otorgar acreditación de calidad.

Según UNIR (2024), la educación superior en Colombia se organiza en dos niveles principales. El primero es el *pregrado*, que abarca tres tipos de formación: técnico profesional (programas cortos y orientados a habilidades específicas), tecnológico (que combina teoría y práctica en áreas aplicadas) y profesional universitario (carreras más largas que otorgan títulos profesionales y dan acceso a posgrados). El segundo nivel es el posgrado, que incluye especializaciones, maestrías y doctorados, enfocados en la profundización, la investigación y la generación de nuevo conocimiento.

Pese a los esfuerzos por democratizar el acceso, todavía hay retos importantes en materia de equidad, sobre todo en zonas rurales y sectores vulnerables. Segovia-García, Said-Hung y García Aguilera (2022), destacan que las limitaciones restringen el acceso a programas educativos de calidad a ciertos grupos. La modalidad virtual nace como respuesta a estos desafíos en la urgencia de impulsar una mayor inclusión ampliando la cobertura; sin embargo, evidencia retos como la infraestructura tecnológica, preparación institucional limitada y factores que afectan a estudiantes en situación de vulnerabilidad.

Aprendizaje de inglés en ambientes virtuales de aprendizaje

Debido a fenómenos interconectados como la globalización, el avance tecnológico, y la necesidad de garantizar el acceso a la educación de calidad a todos los individuos, la educación superior en modalidad virtual ha ganado protagonismo. Desde la expansión de la virtualidad la visión de entornos de aprendizajes se ha transformado facilitando la interacción docente-estudiante a través de plataformas o la distribución de contenidos en forma sincrónica o asincrónica, generando nuevas dinámicas pedagógicas. Crisol-Moya et al. (2020) argumentan

que la educación virtual se apoya en sistemas de comunicación en línea, trabajo en equipo, seguimiento académico y evaluación continua, ayudando a superar barreras físicas ofreciendo flexibilidad, personalización, ajuste a contextos en las experiencias educativas.

Así, en el marco del aprendizaje virtual se destacan dos modelos: la educación sincrónica y la asincrónica. Shoepe et al. (citados en Lin & Gao, 2020) definen esta primera como sesiones que ocurren en tiempo real a través de plataformas virtuales de videoconferencia que permite a su vez la interacción docente-estudiante y estudiante-estudiante a través del uso de audio y video. Por otro lado, la segunda modalidad, provee la flexibilidad de visitar los contenidos y actividades en diferentes momentos favoreciendo la autonomía reduciendo la interacción.

Diversos estudios muestran algunas ventajas de la educación virtual, refiriéndose a la accesibilidad, flexibilidad y adaptación de estilos de aprendizaje como factores clave. Sánchez et al. (2022) menciona la eliminación de barreras geográficas ampliando el acceso a estudiantes de diferentes zonas, o de zonas de difícil acceso. Del mismo modo, Aza et al. (2024) enfatizan en el uso del tiempo como un elemento de flexibilidad para completar tareas asincrónicamente con la integración de recursos digitales que responden a las necesidades de los individuos desarrollando autonomía, agencia y habilidades digitales, necesarias para el siglo XXI.

Sin embargo, hay limitaciones que no se pueden ignorar. Permana (2021) expone desafíos relacionados con el acceso desigual a la tecnología o la conexión a internet. Además, la rápida transición a la virtualidad durante la pandemia evidenció la falta de competencias digitales por parte de los docentes. Un óptimo desenvolvimiento dentro de un ambiente virtual de aprendizaje no depende sólo el uso de herramientas y el acceso a ellas, sino de ofrecer una práctica educativa

efectiva (Punina Lasluisa et al., 2024), pues como señala Hamilton 2010 (citado en Permana, 2021), debido a estas limitaciones, el aprendizaje se redujo a la entrega de ejercicios mecánicos poco motivadores para los estudiantes (Lathipatud Durriyah & Zuhdi 2018, citado en Permana, 2021).

En Colombia, Cellini y Grueso (2021) refieren al auge de la educación virtual entre 2012 y 2017, señalando a su vez ambigüedades en su regulación. Según estos autores, no hay claridad sobre las características y expectativas de los programas virtuales lo que ha afectado su implementación. Sumado a esto, están los porcentajes de deserción estudiantil, los cuales han llegado hasta un 60% en instituciones como el SENA, debido a la baja motivación y la existencia de brechas digitales que afectan directamente el proceso formativo

Otro aspecto a considerar es la emergencia sanitaria causada por el COVID-19 en 2019, que hizo más evidente el impacto de esta movilización hacia la virtualidad. A raíz de esta crisis, la educación virtual se consolidó como una de las modalidades más usadas en todos los niveles, especialmente en la educación superior (Lin & Gao, 2020). En el contexto colombiano, esta transición tuvo implicaciones en diferentes áreas de aprendizaje incluyendo el aprendizaje de inglés como lengua extranjera, una competencia transversal en programas universitarios y técnicos del país, quienes también optaron por un entorno virtual como solución a este escenario.

Sumado a esto, es importante señalar también el papel que juega la inclusión de políticas de lengua en las universidades. Según Lopera & Sierra (2025) la inclusión de políticas de lengua en las universidades se implementó por los cambios en el contexto lingüístico además de la difusión de conocimientos, procesos de internacionalización actual ligados a perfiles de

estudiantes y docentes, currículo y experiencias de aprendizaje ofrecidas por los diferentes programas. Esta internacionalización particularmente ha impulsado el interés de las universidades por preparar a sus estudiantes para enfrentar los retos del siglo XXI, incrementando la enseñanza del inglés desde finales del siglo XX (Vila, 2015 citado por Lopera & Sierra, 2025).

Frente a este panorama, las metodologías activas han cobrado relevancia como una estrategia de dinamización y mejora de participación en ambientes virtuales. Este tipo de metodologías ponen al estudiante como protagonista de su proceso formativo siendo efectivas para el desarrollo de habilidades comunicativas en inglés, trabajo colaborativo y pensamiento crítico (Peralta & Guamán, 2020).

El estudio de López Hidalgo (2025) señala nuevamente retos y ventajas del aprendizaje en línea como la pérdida de motivación o dependencia tecnológica, o por el contrario la flexibilidad horaria, seguimiento personalizado y recursos digitales interactivos. De hecho, Bravo Pazmiño et al. (2023) muestran como resultados el incremento de comprensión auditiva de inglés en estudiantes que participaron de actividades virtuales activas en comparación con aquellos que recibieron instrucción presencial. Esto reafirma que el uso de metodologías activas puede tener un impacto positivo cuando se adapta al contexto digital.

No obstante, el éxito de estas estrategias depende en gran medida de una buena contextualización. Las investigaciones muestran que no se trata del uso indiscriminado de herramientas tecnológicas ni la réplica o adaptación de estrategias tradicionales al contexto virtual, sino que es necesario un diseño intencional, con objetivos pedagógicos claros

(Gómez-Hurtado et al., 2020). En este sentido, el papel del docente como mediador es clave: debe facilitar espacios de diálogo, promover la colaboración y brindar retroalimentación oportuna, sin perder de vista el componente afectivo de la enseñanza.

En conjunto, la evidencia muestra que el uso de la tecnología o la integración de la virtualidad, bien contextualizadas y con el respaldo institucional adecuado, pueden transformar estos entornos en espacios significativos para el aprendizaje del inglés como lengua extranjera.

Integración de la gamificación en el aprendizaje de inglés en modalidad virtual

La gamificación ha surgido como una estrategia innovadora en la educación actual con el fin de transformar las experiencias de aprendizaje de los estudiantes. Sin embargo, la inclusión de la gamificación va más allá de la integración de juegos, se trata de diseñar experiencias significativas que promuevan la motivación, participación, y compromiso del aprendiz. En este sentido, su integración en ambientes virtuales de aprendizaje, donde mantener la atención y motivación de los estudiantes es uno de los principales desafíos, cobra mayor relevancia.

La gamificación dinamiza los ecosistemas de aprendizaje y si se integra a la enseñanza de lenguas, se construye un ambiente lleno de experiencias reales, interactivas donde los materiales y el entorno rompe con las estructuras lineales como lo explica Orozco Pineda & Pineda Martínez (2018) brindando un sentido al aprendizaje del idioma como una herramienta comunicativa real.

Así, desde un enfoque teórico, la gamificación puede analizarse desde diversas corrientes del aprendizaje: conductista, cognitiva, constructivista y sociocultural.

Desde la perspectiva conductista, se toman elementos como los refuerzos positivos o negativos implementados por Skinner, en un ambiente gamificado, se traduce en el uso de puntos, insignias y/o tablas de clasificación (Niño Ruge, M. A et al., 2024). Desde esta perspectiva la motivación presente es de tipo extrínseca y, según un artículo publicado por Mundo FESC en 2023, ha generado avances significativos en el desarrollo de habilidades lingüísticas en el aprendizaje de inglés en diferentes niveles de aprendizaje.

Desde la teoría cognitiva, Sweller y Ausubel señalan la importancia de crear experiencias de aprendizajes significativas que conecten el conocimiento previo con el nuevo con el fin de crear nuevas conexiones. En la gamificación, aplicada a la enseñanza de lenguas se ve reflejado en el proceso escalonado que facilita la comprensión y mantienen el interés del estudiante a través de la estructuración de objetivos alcanzables favoreciendo un aprendizaje efectivo (Niño Ruge, M. A et al., 2024).

Los enfoques constructivistas y socioculturales, basados en Piaget y Vygotsky, resaltan el aprendizaje activo, social y situado. En ambientes gamificados, se evidencia a través de experiencias colaborativas, juegos de rol y simulaciones de situaciones reales que le permiten al estudiante interactuar en un contexto similar a uno auténtico con el acompañamiento del docente (Cevallos et.al, 2025). La colaboración y la interacción social, elementos ligados a la gamificación, son fundamentales para fortalecer las competencias lingüísticas y promover un aprendizaje significativo (Niño Ruge, M. A et al., 2024).

Finalmente, la teoría del flujo de Csikszentmihalyi, basada en el equilibrio existente entre desafío y habilidad se evidencia a través de tareas ajustadas a las necesidades y nivel del estudiante, manteniendo activa la motivación sin provocar frustración ni aburrimiento, Esta estrategia, al contrario del conductismo, promueve una motivación intrínseca por parte del

estudiantado, contribuyendo a un mejor desempeño académico en diferentes áreas incluyendo el inglés como segunda lengua (Villamar Gavilanes y Sánchez Casanova, 2024).

Así, algunos estudios ejemplifican a mayores rasgos los efectos de la integración de la gamificación en contextos educativos, Narváez Sarango et al. (2023), demostraron a través de su estudio que el rendimiento, motivación y compromiso de los estudiantes en nivel universitario de nivel inicial de inglés incrementó considerablemente tras la integración de juegos, desafíos y dinámicas interactivas que hacían las clases más efectivas.

Velásquez Lecca (2023) respalda estos hallazgos, esta vez con un entorno virtual a través del uso de la herramienta Kahoot, indicando que el uso de herramientas tecnológicas son claves para la dinamización de la enseñanza especialmente en actividades evaluativas y de retroalimentación. Igualmente, advierte de la necesidad de profundizar teóricamente el uso de la gamificación y su integración con metodologías activas como el aula invertida con el objetivo de potenciar sus beneficios en la educación.

No obstante, a pesar del potencial de estas teorías aplicadas a la gamificación, su implementación en contextos reales no está exenta de retos como lo señala Mero Mendoza & Castro Bermúdez (2021). Algunos de ellos son la resistencia al cambio por parte del profesorado, la falta de formación en diseño pedagógico gamificado y, la adaptación a contextos virtuales. Para que este enfoque funcione, no basta con aplicar elementos del juego, se necesita una comprensión profunda de las dinámicas del aprendizaje, así como un cambio de mentalidad que valore la interacción, la motivación y el rol activo del estudiante.

En esta línea, Villamar Gavilanes & Sánchez Casanova (2024) proponen un enfoque más pedagógico y menos centrado en recompensas externas apoyados de teorías del aprendizaje como el constructivismo y el conectivismo, igual que en teorías motivacionales como la autodeterminación y el flujo. Así, el rol del estudiante es más activo, se convierte en protagonista, es dueño de su proceso de aprendizaje, mientras que el docente es un guía dinamizador que diseña experiencias de aprendizaje inmersivas que facilitan el desarrollo académico, personal y social.

En Colombia, la integración de la gamificación en entornos virtuales de aprendizaje aún es un tema de estudio, su implementación está principalmente apoyada en el uso de herramientas tecnológicas dentro del aula (Kahoot, Plickers, Educaplay, Quizziz, Lyricstraining y Genially), combinadas con juegos tradicionales. Este, por ejemplo, es el caso de un estudio expuesto en la plataforma de Colombia Aprende (s.f), el cual muestra que el uso de este tipo de aplicaciones es efectivo en la creación de actividades lúdicas e interactivas lo cual facilita el desarrollo de habilidades comunicativas y la competencia léxica en inglés.

En Barranquilla, Escorcía L. & Del Valle Parra (2022) llevaron a cabo una investigación que, aunque no estuvo centrada en población universitaria, mostró resultados similares, el uso de herramientas TIC para el aprendizaje no solo mejoró la competencia léxica en inglés de los estudiantes, sino que también se vieron resultados relacionados con la motivación, compromiso y participación de los estudiantes frente a las actividades propuestas. Nuevamente, sale a relucir la necesidad de formación docente y ajustes metodológicos para la integración de la gamificación como estrategia innovadora y efectiva.

En el mismo año, una investigación desarrollada en el programa virtual English Dot Works del SENA por Rodríguez Quenoran, aporta una mirada frente a la gamificación en niveles universitarios virtuales. Este estudio, tenía como objetivo integrar dinámicas lúdicas en el aprendizaje de inglés, los resultados fueron positivos, se evidenció un incremento en la motivación tanto intrínseca como extrínseca de los estudiantes. Esta investigación señala que la gamificación es efectiva y bien acogida además de desafíos como la limitada preparación docente, y el poco uso de metodologías alternas.

Finalmente, un estudio más reciente, realizado en el Instituto Bilingüe Londres (Cúcuta, Norte de Santander) por Agudelo Escalante et al. (2025) demostró que la gamificación, apoyada en TIC, mejoró significativamente las habilidades léxicas de los estudiantes, al igual que evidenció la necesidad de reorientar las técnicas de enseñanza hacia modelos más innovadores y motivadores.

Reconocer estas dimensiones es fundamental para esta investigación pues permite profundizar en las características propias de un ambiente virtual de aprendizaje y el estado del arte actual para una población como lo es la universitaria, además de identificar con estos hallazgos cuales son los potenciales beneficios y limitantes identificados en la integración de estrategias como la gamificación aplicados a estos contextos en particular.

Capítulo II. Metodología

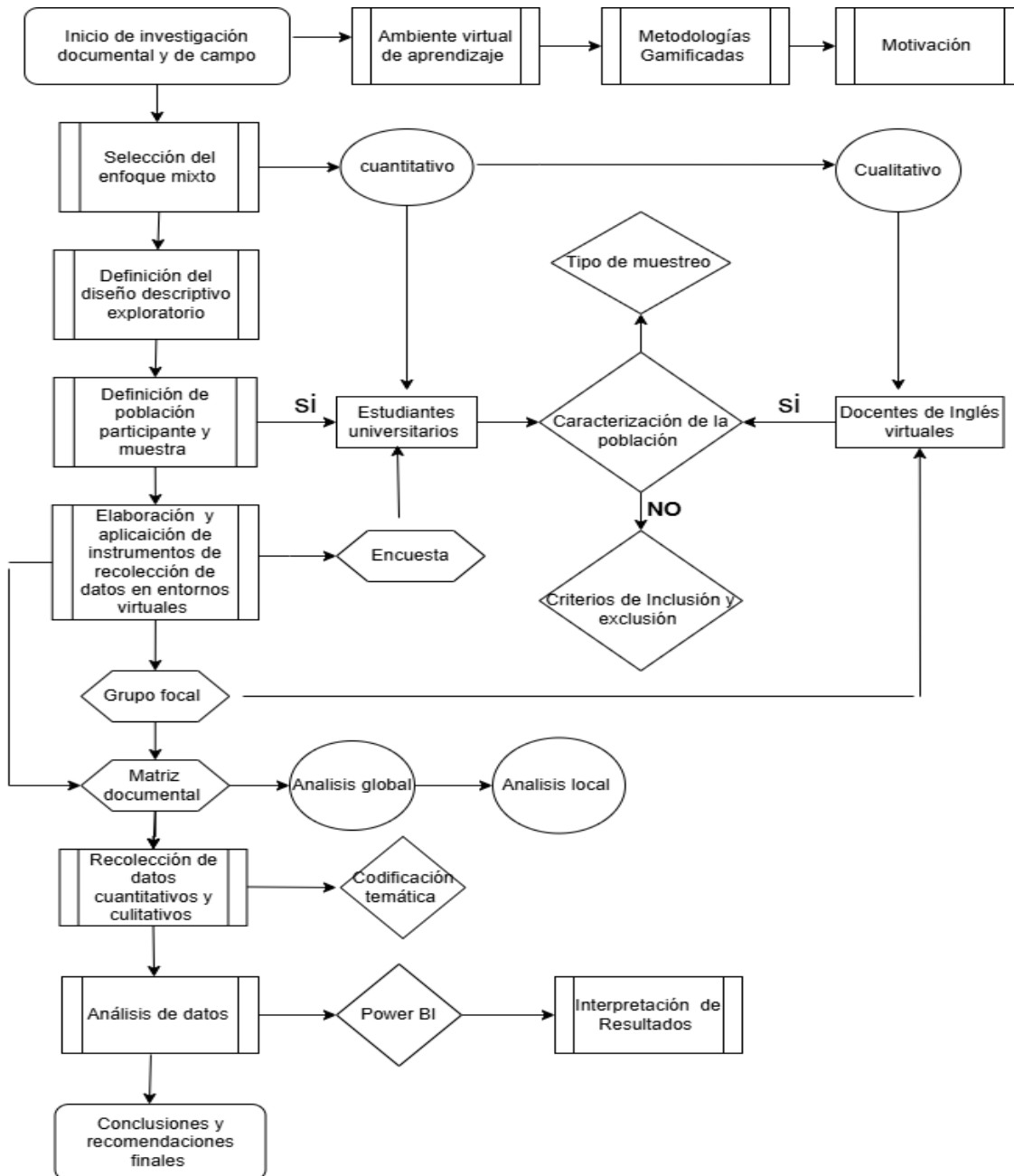
Esta investigación adopta un enfoque metodológico mixto, que combina métodos cuantitativos y cualitativos para ofrecer una comprensión integral del fenómeno investigado (Hernández Sampieri & Mendoza, 2018). Esta perspectiva permite aprovechar tanto la precisión de los datos numéricos como la profundidad interpretativa del análisis cualitativo, favoreciendo una visión más holística del proceso de investigación (Acosta, 2023; Padilla & Marroquín, 2021).

En cuanto al tipo de estudio, se enmarca en un diseño descriptivo-exploratorio, apropiado para analizar fenómenos emergentes y poco documentados, como la integración de la gamificación en el aprendizaje del inglés en contextos virtuales de educación superior en Colombia (Daen, 2011). Esta combinación metodológica permitirá caracterizar prácticas actuales y explorar percepciones estudiantiles sobre el uso de la gamificación en un ambiente virtual de aprendizaje.

La recolección de datos se realizará mediante triangulación de instrumentos: encuestas estructuradas, grupo focal y una matriz documental. Esta variedad de fuentes fortalece la validez de los hallazgos y facilita un análisis más completo (Maldonado, 2018). Asimismo, se integrará una revisión documental que contextualice teóricamente el fenómeno desde experiencias previas locales y globales.



Diagrama 1. *Flujo metodológico*



Nota. Elaboración propia

Población y muestra

La Fundación Universitaria Juan de Castellanos es una institución católica privada de Educación Superior de la Arquidiócesis de Tunja, en constante dinamismo, encaminada en los principios católicos del amor, la empatía y el conocimiento como fuente de transformación social a nivel local, departamental y nacional; la cual se encuentra ubicada en Tunja, en el departamento de Boyacá. En el año 1987, mediante la Resolución 2085 del 24 de marzo de 1987, el Ministerio de Educación Superior dio vía libre a la creación del Instituto Universitario Juan de Castellanos, con el fin de impartir formación universitaria de acuerdo con la legislación colombiana y canónica. Allí, abrió su primera cohorte de la Licenciatura en Ciencias Religiosas el 4 de marzo de 1989.

A inicios de los años 90, la cobertura aumentó con el programa de Tecnología en Producción Agraria, de la cual surgiría luego el programa de Agrozootecnia (hoy, Ingeniería Agropecuaria) y una especialización en Gerencia Agraria. En el año 2000, empezó a ofertar los programas académicos de Ingeniería de Sistemas, Trabajo Social y Medicina Veterinaria. De igual manera, en esta década, mediante el Acuerdo 167 del 25 de septiembre de 2001, se produjo el cambio de su naturaleza jurídica, obteniendo el carácter de “Fundación Universitaria Juan de Castellanos”.

En el año 2025, la Fundación Universitaria Juan de Castellanos cuenta con cerca de 2.500 estudiantes repartidos en once programas de pregrado, once programas de especializaciones

presenciales; cinco programas de especializaciones a distancia, y un programa de especialización virtual. En el año referenciado, se dio inicio a dos programas de maestría desarrollados de manera virtual e híbrida, lo cual ha permitido mayor visibilidad de la misma en Boyacá y Colombia. Asimismo, posee convenios internacionales que permiten tanto a estudiantes y docentes, realizar intercambios educativos a países como México, Argentina, Perú, Panamá; y se está trabajando por ahondar convenios con otros países.

La Fundación Universitaria Juan de Castellanos, conocida comúnmente como “la Juan”, cuenta con una población estudiantil principalmente originaria del departamento de Boyacá, especialmente de zonas cercanas a la ciudad de Tunja. También acoge estudiantes provenientes de departamentos vecinos como Santander, Casanare y Arauca. El reconocimiento de la institución ha ido en aumento gracias al impacto social generado tanto por sus actuales estudiantes como por sus egresados, que a la fecha superan los 5.000.

Caracterización de población

Para el desarrollo de esta propuesta investigativa, se tendrá en cuenta a los estudiantes de pregrado de la Fundación Universitaria Juan de Castellanos, pertenecientes a distintos programas académicos, quienes cursan la asignatura de Lengua Extranjera en modalidad virtual a través de la plataforma Moodle.

El proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés se estructura en seis niveles, desde el nivel I (A1) hasta el nivel VI (B1), conforme al Marco Común Europeo de Referencia Europeo (MCER). La Universidad ha optado por la enseñanza virtual con el propósito de fortalecer la autonomía de los estudiantes y facilitar el manejo del tiempo y los desplazamientos, especialmente para quienes residen en zonas cercanas a la capital boyacense.

En la plataforma, los estudiantes deben dedicar entre dos y tres horas semanales al desarrollo de actividades, guiadas por las explicaciones del docente. Estas se realizan mediante encuentros sincrónicos o asincrónicos, según la preferencia del estudiante, ya que la asistencia no es obligatoria. De igual manera, se ofrecen horarios de tutoría en los que los estudiantes pueden interactuar con el docente para resolver dudas relacionadas con el uso de la plataforma y el desarrollo de las actividades académicas.

Tabla 1.

Características de los participantes

Nivel de Lengua Extranjera	Número de participantes	Edad	Lugar de origen	Nivel/ámbito educativo	Características adicionales pertinentes al Proyecto
I	200	18-19	Departamentos de Boyacá, Casanare y Arauca.	Estudiantes de pregrado.	Alta receptividad hacia entornos digitales y dinámicas lúdicas.
II	200	20-22	Departamentos de Boyacá, Casanare y Arauca.	Estudiantes de pregrado.	Mayor madurez académica y capacidad crítica.
III	200	21-23	Departamentos de Boyacá, Casanare y Arauca.	Estudiantes de pregrado.	Mayor madurez académica y capacidad crítica.
IV	200	22-24	Departamentos de Boyacá, Casanare y Arauca.	Estudiantes de pregrado.	Buscan un inglés práctico, por eso prefieren una gamificación contextual.

V	200	23-24	Departamentos de Boyacá, Casanare y Arauca.	Estudiantes de pregrado. Técnicos.	Buscan un inglés práctico, por eso prefieren una gamificación contextual.
VI	200	23-35	Departamentos de Boyacá, Casanare y Arauca.	Estudiantes de pregrado. Técnicos.	Valoran la gamificación aplicada a contextos reales para aprender inglés de forma práctica.

Nota. Elaboración propia.

Tipo de muestreo

El muestreo empleado en esta propuesta investigativa corresponde a un enfoque no probabilístico por conveniencia con elementos de muestreo estratificado. Se considera por conveniencia debido a que los participantes pertenecen a una población accesible y definida: estudiantes de pregrado de la Fundación Universitaria Juan de Castellanos que cursan la asignatura de Lengua Extranjera en modalidad virtual. Esta accesibilidad facilita la recolección de información en un entorno institucional ya estructurado.

A su vez, el muestreo presenta características de tipo estratificado, dado que la población se encuentra distribuida en seis niveles de competencia lingüística según el Marco Común Europeo de Referencia (MCER), lo cual permite analizar de forma segmentada variables como edad, nivel académico, y preferencias pedagógicas.

Esta organización por niveles enriquece el estudio al posibilitar comparaciones entre los distintos grupos y profundizar en sus necesidades y características específicas. Según Hernández-Sampieri, Fernández-Collado y Baptista (2021), el muestreo por conveniencia es útil

en contextos educativos donde los grupos ya están definidos y disponibles, mientras que el muestreo estratificado permite garantizar una representación equilibrada de subgrupos relevantes para los objetivos del estudio.

Criterios de inclusión y exclusión

En este sentido, se detallan aspectos específicos de los participantes en este proyecto investigativo. Estos estudiantes se encuentran actualmente matriculados en alguno de los programas de pregrado de la institución, son mayores de 18 años, cursan uno de los seis niveles de Lengua Extranjera y han aceptado participar de forma voluntaria, con pleno conocimiento de que la información proporcionada será tratada de manera confidencial y utilizada únicamente con fines investigativos. A su vez, no serán tenidos en cuenta en esta actividad aquellos estudiantes que no sean mayores de edad, presenten alguna novedad en su registro de matrícula o hayan decidido no participar en esta investigación.

Instrumentos

Con el fin de obtener una visión integral del fenómeno investigado, se emplearán diversos instrumentos de recolección de datos que permitan abordar tanto dimensiones cuantitativas como cualitativas. Entre estos se encuentran encuestas, grupo focal y una matriz documental. Los tres instrumentos contaron con la validación de expertos en el área, así como con la revisión y validación por parte del director de tesis, lo que asegura su pertinencia, coherencia y rigor metodológico.

Tabla 2.

Instrumentos de recolección

Tipo de instrumento	Propósito del Instrumento	Enlace
Encuestas	Recopilar datos estructurados y medibles, facilitando el análisis estadístico y la generalización de resultados para realizar correlación de datos de los estudiantes universitarios.	Como se observa en Apéndice A Encuesta
Grupo Focal	Captar el sentir, pensar y vivir de los docentes, promoviendo auto explicaciones para obtener datos cualitativos. Es una herramienta que permite explorar de manera profunda conocimientos, normas, valores, actitudes y experiencias de los participantes en un espacio de opinión colectivo. Además, facilita la comprensión del contexto social en el que se inscriben las experiencias individuales, contribuyendo a una mejor interpretación del fenómeno estudiado en investigación cualitativa.	Como se observa en Apéndice B Grupo focal
Matriz Documental	Organizar, comparar y analizar de forma sistemática la literatura sobre gamificación en la enseñanza del inglés en educación superior virtual, identificando patrones, vacíos y aportes relevantes para el contexto colombiano, teniendo en cuenta avances a nivel local y global.	Como se observa en Apéndice C Matriz documental

Nota. Elaboración propia

Encuesta

En el artículo Criterios para la selección de técnicas e instrumentos de recolección de datos en las investigaciones mixtas de Xavier Fernando Acosta Faneite (2023), la encuesta es destacada como un instrumento esencial dentro del enfoque cuantitativo en investigaciones mixtas. Se resalta su capacidad para recopilar datos estructurados y medibles, facilitando el análisis estadístico y la generalización de resultados.

El autor enfatiza que la elección de la encuesta debe basarse en criterios como los objetivos del estudio, la naturaleza de los datos, la población y muestra, la disponibilidad de recursos y la experiencia del investigador. Además, se señala que la encuesta puede ser utilizada en diferentes fases de la investigación mixta, ya sea de forma secuencial o concurrente, dependiendo del diseño metodológico adoptado.

En cuanto a la validez y confiabilidad de la encuesta, se menciona la importancia de aplicar pruebas estadísticas y análisis de consistencia interna para garantizar la calidad de los datos recopilados. Asimismo, se destaca la necesidad de una planificación cuidadosa en la integración de datos cualitativos y cuantitativos para responder adecuadamente a las preguntas de investigación.

En resumen, la encuesta es presentada como una herramienta eficaz para obtener datos cuantitativos en investigaciones mixtas, siempre que su aplicación sea cuidadosamente planificada y adaptada al contexto del estudio.

Grupo Focal

De acuerdo con el artículo, la técnica de grupos focales es una herramienta de investigación cualitativa que permite captar las opiniones, pensamientos, sentimientos y vivencias de los participantes en un entorno grupal. Como señalan Hamui-Sutton y Varela-Ruiz (2013), esta técnica "privilegia el habla, y cuyo interés consiste en captar la forma de pensar, sentir y vivir de los individuos que conforman el grupo" (p 56).

Además, esta técnica se fundamenta en la epistemología cualitativa, que respeta la interpretación y construcción del conocimiento a partir de la experiencia subjetiva. Martínez-Miguel (2004) define al grupo focal como "un método de investigación colectivista, más que individualista, y se centra en la pluralidad y variedad de las actitudes, experiencias y creencias de los participantes, y lo hace en un espacio de tiempo relativamente corto" (p. 170).

Para garantizar la calidad del análisis, se emplean estrategias como la transcripción literal, el respaldo de grabaciones y la utilización de planes codificatorios, en línea con el enfoque de la teoría fundamentada, que considera el análisis como un proceso colaborativo y flexible. Como se explica en el artículo mencionado, "el análisis de los datos no está totalmente predeterminado, sino que es prefigurado, coreografiado o esbozado" (Hamui-Sutton & Varela-Ruiz, 2013, p. 57).

En conclusión, los grupos focales ofrecen una técnica útil y flexible para explorar las ideas, actitudes y experiencias en diferentes contextos sociales y científicos, permitiendo comprender cómo se construyen y expresan dichas opiniones en interacción grupal.

Matriz documental

Codina (2025), define una matriz documental como una herramienta usada para reunir información de documentos de manera organizada y representar el conocimiento de forma estructurada. Las filas representan información definida (como estudios o autores), y las columnas recogen los aspectos que se desean analizar (como su procedencia geográfica, conceptos clave, o categorías de análisis).

Por su parte, Garrard (2022) menciona que la matriz documental es un recurso fundamental, ya que permite registrar, clasificar y comparar información relevante de múltiples fuentes, además, facilita la sistematización de la literatura para un análisis crítico posterior, también destaca que la matriz cumple con dos momentos: una fase de análisis (la extracción de datos) y, una fase de síntesis (integración de los hallazgos relevantes).

En este proyecto de investigación, se definió la matriz documental como uno de los instrumentos ya que asegura el tratamiento equitativo de los documentos evitando sesgos en su selección y análisis, además, su organización estructurada facilita la comparación entre estudios permitiendo identificar patrones, tendencias y vacíos en la literatura cumpliendo con nuestro objetivo de investigación de realizar un análisis del alcance de la integración de la gamificación como estrategia de enseñanza y aprendizaje en la Fundación Universitaria Juan de Castellanos y ver su posición frente a otros países.

Consentimiento informado y formatos

En el desarrollo del proyecto de investigación, se implementa un proceso riguroso de gestión del consentimiento informado, conforme a las directrices éticas y legales vigentes en

Colombia. Este proceso incluye la elaboración y aplicación de un formato de consentimiento informado, el cual fue presentado y aprobado por el Comité de Ética de la Universidad Santo Tomás. Dicho formato detalla los objetivos del estudio, los procedimientos a seguir, los posibles riesgos y beneficios, así como los derechos de los participantes, incluyendo la confidencialidad de la información y la libertad de retirarse del estudio en cualquier momento sin consecuencias. La obtención del consentimiento se realiza de manera voluntaria y con plena comprensión por parte de los participantes, garantizando así el respeto a su autonomía y dignidad.

Para acceder al formato de consentimiento informado, al aval otorgado por la institución, y a la validación de los instrumentos utilizados durante la fase metodológica de la investigación se puede consultar el enlace en la siguiente tabla.

Tabla 3.

Formatos de la metodología

Formatos	Enlace
Carta Aval Institucional	<u>Carta aval</u>
Consentimiento informado Instrumento # 1	<u>Consentimiento informado</u>
Validación del instrumento # 1 encuesta	<u>Validación # 1</u>
Validación del instrumento # 2 grupo focal	<u>Validación # 2</u>
Validación del instrumento # 3 matriz documental	<u>Validación # 3</u>

Nota. Elaboración propia

Validación de los Instrumentos

En aras de contribuir a la validación del instrumento, se busca identificar cómo se utilizan las estrategias de gamificación para la enseñanza del idioma inglés en la educación superior en

Colombia, así como la percepción que tienen los estudiantes y docentes sobre ellas. Para fortalecer su pertinencia, la Coordinadora de Investigación y Extensión de la Facultad de Educación, Humanidades y Artes, quien además es investigadora en educación, pedagogía, convivencia escolar y docencia de aula de la Fundación Universitaria Juan de Castellanos, aporta su criterio evaluativo de acuerdo con los requisitos establecidos en el formato. Esto permitirá perfeccionar y mejorar el instrumento para resaltar su importancia en la recolección y análisis de la información.

Consideraciones éticas

En esta investigación se ha planificado cuidadosamente para garantizar la integridad, confidencialidad y protección de la información recopilada. Desde la recolección hasta el análisis, se han implementado medidas técnicas y procedimentales que aseguran que los datos personales no puedan ser asociados directamente a las identidades de los participantes.

La información será almacenada en la plataforma OneDrive institucional, la cual cuenta con protocolos de seguridad, autenticación y cifrado que permiten un control restringido del acceso a los archivos. Esta medida busca asegurar la protección de los datos conforme a los principios de legalidad, finalidad y proporcionalidad establecidos en las normativas vigentes. Además, cualquier divulgación de resultados se realizará de manera agregada, evitando inferencias que puedan comprometer el anonimato. Esta gestión ética responde a los estándares propuestos por Hernández-Sampieri, Fernández-Collado y Baptista (2021), así como por organismos internacionales como BERA (2018), que enfatizan la responsabilidad del investigador en el tratamiento ético de la información desde un enfoque respetuoso y humanista.

Período de retención de datos

Los datos recopilados durante el desarrollo de este estudio serán almacenados de forma segura durante un período máximo de cinco años posteriores a la finalización del proyecto, en consonancia con las recomendaciones éticas de gestión de datos en investigación educativa (Hernández-Sampieri et al., 2021; BERA, 2018).

Durante este tiempo, los archivos digitales incluidos encuestas, transcripciones de grupos focales y registros de análisis documental permanecerán resguardados en servidores institucionales protegidos mediante autenticación de doble factor y acceso restringido al equipo investigador.

Transcurrido el plazo establecido, se procederá a la eliminación definitiva de los datos mediante protocolos de borrado seguro, garantizando la confidencialidad y la protección de la identidad de los participantes conforme a las normativas de tratamiento de datos personales. Este período busca equilibrar la posibilidad de auditoría o replicación del estudio con el respeto al derecho al olvido y la minimización de riesgos asociados a la conservación prolongada de información sensible (Creswell & Creswell, 2018).

Limitaciones del diseño metodológico

Este diseño presenta diversas limitaciones que deben considerarse al interpretar sus resultados. En primer lugar, el uso de un muestreo de generalización no probabilístico por conveniencia y estratificado restringe la posibilidad de generalizar los hallazgos a toda la población universitaria, ya que se trabaja con un grupo accesible y delimitado de estudiantes de

pregrado dentro de un programa específico (Etikan et al., 2016; Hernández-Sampieri et al., 2021).

En segundo lugar, los datos recolectados mediante encuestas y grupos focales se basan en percepciones subjetivas de los participantes, lo cual puede introducir sesgos de deseabilidad social o limitar la objetividad sobre el impacto real de la gamificación en el aprendizaje y a su vez sesgar los resultados, un riesgo frecuente en investigaciones centradas en actitudes y opiniones (Furnham, 2020).

El tercer aspecto a tener en cuenta es la heterogeneidad en el uso de la gamificación. No todos los niveles ni docentes implementan la gamificación de la misma manera, por lo que la experiencia del estudiante puede variar significativamente, dificultando establecer patrones generalizables dentro del mismo entorno institucional, dificultando la identificación de patrones comunes o generalizables (Lopez-Belmonte et al., 2020).

Un cuarto aspecto puede ser las posibles restricciones tecnológicas de los participantes dado que los estudiantes provienen de distintas zonas rurales o urbanas de Boyacá, Casanare y Arauca, pueden existir brechas en el acceso a tecnología o conectividad que afecten su participación plena o la calidad de las respuestas.

El quinto aspecto identificado es el sesgo de participación voluntaria. El carácter voluntario de la participación implica que quienes aceptan participar podrían tener un mayor interés o afinidad con el tema de la gamificación, lo que puede afectar la representatividad y equilibrio de las percepciones.

Por último, A pesar de contar con varios instrumentos, el tiempo disponible para el desarrollo de la investigación puede limitar el análisis cruzado entre encuestas, grupos focales y matriz documental, especialmente en la codificación cualitativa, reduciendo el nivel de inferencia alcanzado (Creswell & Creswell, 2018; Hernández-Sampieri et al., 2021).

Cronograma

El siguiente cronograma detalla las fases de la investigación, estableciendo tiempos estimados para cada etapa con una duración total de 10 meses.

Tabla 4.

Cronograma de actividades

Fase	Actividades	Mes 1-2	Mes 3-5	Mes 6-9	Mes 10
1. Revisión teórica y planteamiento del problema	* Búsqueda y revisión de Estado del arte, local y global. * Definición del problema de investigación. * Construcción del marco teórico.	✓	✓		
2. Diseño metodológico	* Definición del enfoque y diseño de investigación. * Elaboración de instrumentos (encuesta, guía de entrevistas y grupos focales).	✓	✓		
3. Recolección de datos	* Aplicación de encuestas a estudiantes. * Realización de encuestas, entrevistas a docentes y/o especialistas. * Realización de grupo focal.		✓	✓	
4. Análisis de datos	* Procesamiento de datos cuantitativos con herramientas estadísticas. * Análisis cualitativo de entrevistas y grupos focales. * Categorización de información			✓	
5. Elaboración del informe final	* Redacción y estructuración del documento de investigación * Discusión y conclusiones			✓	✓
6. Revisión y ajustes finales	* Revisión del informe por parte de expertos . * Correcciones y ajustes . * Presentación y socialización de resultados				✓

Nota. Elaboración propia

Capítulo III. Recolección y Análisis de datos

En este capítulo se aborda el análisis de datos con el propósito de responder a la pregunta central de investigación: *¿Qué alcance se puede identificar en la integración de estrategias de gamificación para la enseñanza y el aprendizaje del inglés en niveles de educación superior en la Fundación universitaria Juan de Castellanos?* A partir de este interrogante, se interpretan las percepciones y vivencias de los estudiantes y docentes inmersos en ambientes virtuales de aprendizaje gamificados, para identificar las fortalezas y limitaciones que estas estrategias representan en el proceso de adquisición del idioma. Además, se examinan las diversas experiencias investigativas tanto a nivel local como global que evidencian cómo la gamificación ha sido implementada en contextos educativos superiores para la enseñanza del inglés.

De manera complementaria, se presentan a continuación los archivos que documentan el proceso de análisis de datos y la interpretación de resultados, correspondientes a las herramientas utilizadas para la triangulación de información cuantitativa y cualitativa.

Tabla 5

Evidencias de la información recolectada

Archivo / Evidencia	Descripción	Enlace de verificación
Encuesta a estudiantes	Preguntas realizadas	Apéndice A
Base de datos – Encuesta estudiantes	Registro y tabulación de respuestas (390 participantes)	Apéndice E
Resultados visuales – Power BI	Gráficos y correlaciones temáticas por categoría	Apéndice G
Grupo focal - Formato	Preguntas y ejercicios	Apéndice B
Vídeo grupo focal	Grabación de la sesión	Apéndice G

Grupos focales – Registro consolidado	Transcripción y análisis de respuestas cualitativas y cuantitativas	Apéndice G
Base de datos de la Matriz documental	Codificación y categorización de fuentes documentales	Apéndice G
Gráfico de datos de la Matriz documental	Gráficos de información	Apéndice G
Análisis desde Atlas TI	Transcripción y análisis de respuestas cualitativas y cuantitativas	Apéndice G

Nota. Elaboración propia

Descripción del proceso de recolección de datos por el Instrumento # 1 Encuesta

La encuesta aplicada a estudiantes tiene como objetivo identificar tendencias generales sobre aspectos como percepción, participación y valoración de la gamificación en el aprendizaje del inglés en el contexto virtual de educación superior.

Para asegurar la representatividad de los datos, se calculó el tamaño de muestra necesario para una población total estimada de 1.200 estudiantes. Utilizando un margen de error del 5% y un nivel de confianza del 95%, se aplicó la siguiente fórmula estadística:

$$n = \frac{N \cdot Z^2 \cdot p \cdot q}{(N - 1) \cdot E^2 + Z^2 \cdot p \cdot q}$$

Donde:

- $N=1200$ (tamaño de la población)
- $Z=1.96$ (valor z para un nivel de confianza del 95%)
- $p=0.5$, $q=0.5$ (máxima variabilidad)
- $E=0.05$ (margen de error)

Sustituyendo los valores:

$$n = \frac{1200 \cdot (1.96)^2 \cdot 0.5 \cdot 0.5}{(1200 - 1) \cdot (0.05)^2 + (1.96)^2 \cdot 0.5 \cdot 0.5} \approx \boxed{291}$$

En consecuencia, se estableció como mínimo una muestra de 291 encuestas (equivalentes al 24,25% de la población total de 1.200 personas, garantizando así una estimación estadísticamente confiable y válida para el análisis de las tendencias generales observadas.

Sin embargo, durante el proceso de recolección realizado entre el 25 de mayo y el 15 de septiembre de 2025 se obtuvo un número mayor de respuestas, alcanzando 397 encuestas en total. De estas, siete no contaban con el consentimiento informado, por lo cual no fueron consideradas en el análisis.

Este hecho constituyó un hallazgo positivo, ya que la participación superó las expectativas iniciales y permitió contar con 390 encuestas válidas, correspondientes al 32,5% de la población. Esto representó un incremento de 8,25 puntos porcentuales frente a lo proyectado, lo que enriqueció la interpretación de los resultados y fortaleció la validez del estudio.

Si bien los resultados se enmarcan en un enfoque exploratorio, el tamaño de la muestra ofrece una base más sólida para identificar tendencias, establecer patrones de respuesta y analizar posibles correlaciones entre variables. De este modo, los hallazgos aportan evidencias significativas sobre la población estudiada y sirven como insumo para fortalecer la comprensión del fenómeno en contextos similares, así como para orientar futuras investigaciones con mayor alcance.

Para organizar y analizar los resultados cuantitativos, se agruparon los ítems de la encuesta en seis categorías de análisis.

Tabla 6

Categorías de análisis

Categoría	Descripción
1. Motivación hacia el aprendizaje	Nivel de interés, entusiasmo y disposición hacia el inglés gamificado
2. Participación y experiencias previas	Grado de involucramiento en actividades gamificadas anteriores
3. Preferencias en gamificación	Elementos y tipos de actividades más atractivos para los estudiantes
4. Impacto percibido en el aprendizaje	Autoevaluación del impacto de la gamificación en el desarrollo de habilidades lingüísticas
5. Apoyo y barreras	Necesidades de acompañamiento y obstáculos que enfrentan
6. Valoración de la gamificación	Grado de importancia otorgado a la gamificación en el aprendizaje de idiomas

Nota. Elaboración propia

La siguiente tabla presenta la correlación entre las categorías de análisis establecidas y los tres conceptos transversales abordados en el marco teórico: educación superior en Colombia, aprendizaje de inglés en ambientes virtuales de aprendizaje (AVA) e integración de la gamificación en el aprendizaje de inglés en modalidad virtual.

Este cruce permite identificar cómo cada categoría se relaciona con los ejes conceptuales centrales del estudio, orientando el análisis de las encuestas hacia la comprensión de diferencias

según nivel de formación, modalidades académicas, percepciones sobre el aprendizaje en entornos virtuales y la incidencia de la gamificación en la motivación, la participación y el impacto percibido en el proceso de aprendizaje del inglés.

Tabla 7

Tabla de correlación entre categorías y conceptos transversales

Análisis de categoría	Educación superior en Colombia	Aprendizaje de Inglés en AVA	Gamificación en en AVA
1. Motivación hacia el aprendizaje	Analizar diferencias de motivación según tipo de institución (pública/privada) o nivel académico (técnico, pregrado, posgrado).	Identificar si la motivación varía según la modalidad virtual y experiencia previa.	Relacionar motivación con la percepción del valor de la gamificación. Ver si motiva más que otras estrategias.
2. Participación y experiencias previas	Explorar si estudiantes de distintos niveles de formación tienen distinta participación en AVA.	Observar si la participación en clases virtuales se relaciona con experiencias previas positivas.	Ver si quienes han usado plataformas gamificadas antes participan más.
3. Preferencias en gamificación	Identificar si las preferencias cambian según el nivel de estudios (ej. más seriedad en posgrado, más dinámico en técnico).	Explorar qué actividades virtuales (foros, juegos, quizzes) prefieren los estudiantes en AVA.	Relacionar qué elementos gamificados (retos, recompensas, rankings) son más valorados.
4. Impacto percibido en el aprendizaje	Ver si estudiantes de ciertos niveles educativos perciben mayor impacto de la gamificación.	Medir si los estudiantes sienten que la gamificación fortalece el	Comparar el impacto de la gamificación vs. otros métodos virtuales (clases

		aprendizaje de inglés online.	magistrales, videos, etc.).
5. Apoyo y barreras	Analizar diferencias en las barreras reportadas según modalidad académica.	Identificar dificultades propias del aprendizaje de inglés en línea (conexión, autonomía, recursos).	Explorar qué barreras limitan la gamificación (tiempo, acceso a plataformas, capacitación docente).
6. Valoración de la gamificación	Comparar valoración según nivel académico (ej. estudiantes de posgrado valoran menos o más).	Ver si quienes tienen más experiencia en AVA valoran más la gamificación como estrategia.	Explorar la relación entre la valoración y la motivación para continuar aprendiendo inglés virtualmente.

Nota. Elaboración propia

La anterior clasificación facilita la interpretación de los datos a partir de patrones recurrentes y permite la comparación entre subgrupos.

El enfoque adoptado es de carácter inductivo, ya que parte de la observación empírica de las respuestas de los estudiantes para construir conclusiones generales sobre el fenómeno.

Creswell, J. W. (2014). El análisis incluirá tanto estadísticas descriptivas como correlaciones entre variables, tales como la relación entre el uso previo de plataformas gamificadas y la motivación actual, o entre la modalidad de estudio y las barreras percibidas.

Estas correlaciones permitirán explorar posibles asociaciones significativas entre variables, aunque sin establecer causalidad.

En la siguiente tabla se clasifica la información recolectada en la encuesta por categoría de análisis.

Tabla 8
Tabla de Clasificación de Preguntas por Categoría de Análisis

Número	Pregunta	Categoría de análisis
1,2,3,4	Edad, género, modalidad de estudio y nivel de formación,	Información socio demográfica
10	¿Cómo considera que la gamificación influye en su motivación para aprender inglés?	Motivación hacia el aprendizaje
16	¿Qué tan dispuesto(a) está a participar en actividades de inglés gamificadas solo por el disfrute de aprender y superarse sin incentivos externos?	Motivación hacia el aprendizaje
5	¿Cómo calificaría su participación en las clases virtuales de inglés?	Motivación hacia el aprendizaje
6	¿Ha usado plataformas gamificadas para aprender inglés?	Participación y experiencias previas
7	Si ha usado plataformas gamificadas, ¿cuáles ha utilizado?	Participación y experiencias previas
9	¿En qué tipo de actividades gamificadas ha participado en sus clases virtuales de inglés?	Participación y experiencias previas
14	Si ha tenido acceso a un ambiente gamificado... ¿Cómo calificaría su experiencia?	Participación y experiencias previas
8	¿Qué elementos de la gamificación le parecen más motivadores en su aprendizaje del inglés?	Preferencias en gamificación
11	¿Cuáles son sus principales objetivos al aprender inglés en un entorno virtual gamificado?	Impacto percibido en el aprendizaje
12	¿Qué tipo de apoyo le gustaría recibir en su proceso de aprendizaje del inglés mediante gamificación?	Apoyo y barreras
15	¿Qué factores le motivan a superar barreras para participar en la educación virtual gamificada?	Apoyo y barreras
13	¿Qué tan importante considera la gamificación en el aprendizaje de un idioma?	Valoración de la gamificación
17		Apoyo y barreras

18	En su experiencia, ¿qué aspectos le resultan más desafiantes en el aprendizaje del inglés en modalidad virtual?	Participación y experiencias previas
19	¿Qué métodos ha utilizado en sus clases virtuales para aprender inglés?	Preferencias en la gamificación
20	Si ha usado plataformas gamificadas, ¿cuáles ha utilizado?	Motivación hacia el aprendizaje
	¿Cómo considera que la gamificación influye en su motivación para aprender inglés?	

Nota. Elaboración propia

En la siguiente tabla se muestran las correlaciones pertinentes para explorar las relaciones relevantes que pueden apuntar a dar respuesta a la pregunta de investigación sobre la gamificación en el aprendizaje del inglés en contextos virtuales.

Tabla 9

Correlaciones entre preguntas

Variable 1 (Pregunta)	Variable 2 (Pregunta)	Objetivo del cruce de correlación
Edad (P1)	Motivación (P10 y P16)	Ver si la motivación cambia con la edad.
Género (P2)	Valoración de la gamificación (P13)	Ver si hay diferencias entre hombres y mujeres.
Uso previo de plataformas (P6)	Motivación (P10)	Ver si la experiencia previa influye en la motivación.
Experiencia previa positiva (P14)	Disposición (P16)	Ver si quienes tuvieron buena experiencia están más dispuestos.
Modalidad académica (P3)	Obstáculos percibidos (P13)	Explorar si la modalidad de pregrado o técnico influye en los obstáculos reportados.
Nivel de formación (P4)	Preferencias en gamificación (P8)	Analizar si las preferencias cambian con el nivel académico.
Uso previo de gamificación (P6)	Nivel de motivación (P16)	Analizar si quienes han usado gamificación se sienten más motivados.
Participación en las clases virtuales (P5)	Valoración de gamificación (P13)	Ver si el gusto por el idioma influye en la percepción positiva.



Valoración de la gamificación (P10)	Apoyo institucional (P14)	Evaluar si una mayor valoración de la gamificación se relaciona con la percepción de apoyo institucional.
Herramientas gamificadas usadas (P7)	Competencias desarrolladas (P11–P12)	Relacionar tipos de herramientas con las competencias lingüísticas o blandas que se fortalecen.
Género (P2)	Nivel de motivación (P16)	Explorar si hay diferencias de percepción de motivación según género.
Nivel de formación (P4)	Valoración pedagógica (P13)	Comparar cómo valoran la gamificación estudiantes de distintos niveles (tecnológico, profesional, posgrado).
Aspectos desafiantes en el aprendizaje de inglés virtual (17)	Modalidad académica (P3)	Ver si los desafíos percibidos cambian según la modalidad (técnico, pregrado, posgrado).
Aspectos desafiantes en el aprendizaje de inglés virtual (17)	Apoyo institucional (P14)	Evaluar si los desafíos se reducen o aumentan según el nivel o apoyo recibido.
Métodos utilizados en las clases virtuales (18)	Motivación (P10 y P16)	Analizar si los métodos aplicados influyen en el nivel de motivación hacia el aprendizaje.
Métodos utilizados en las clases virtuales (18)	Participación (P5)	Ver si ciertos métodos generan más participación en clases virtuales
Plataformas gamificadas utilizadas (19)	Competencias desarrolladas (P11–P12)	Relacionar qué plataformas están vinculadas al fortalecimiento de habilidades lingüísticas y blandas.
Plataformas gamificadas utilizadas (19)	Nivel de motivación (P16)	Explorar si el uso de determinadas plataformas incrementa la motivación
Motivación versus gamificación (20)	Valoración de la gamificación (P13)	Ver si la motivación percibida se relaciona con el grado de importancia que los estudiantes dan a la gamificación.
Motivación versus gamificación (20)	Experiencia previa positiva (P14)	Evaluar si una experiencia previa positiva con gamificación influye en la motivación actual.

Nota. Elaboración propia

Datos sociodemográficos

En cuanto a la caracterización sociodemográfica, la muestra de 390 estudiantes de la Fundación Universitaria Juan de Castellanos incluyó diversidad en variables como edad, género, nivel de formación (técnica profesional) y modalidad académica. Estos aspectos permiten contextualizar los resultados y comprender cómo factores individuales y académicos pueden influir en la motivación, la participación y la valoración de la gamificación en el aprendizaje del inglés en entornos virtuales. Asimismo, este perfil sociodemográfico resulta fundamental para interpretar las correlaciones propuestas, ya que facilita la identificación de posibles diferencias de percepción y experiencia entre los distintos grupos que conforman la población estudiada.

A continuación, se presentan los datos socio - demográficos más relevantes.

Gráfico 1

Edad

Edad	
16-18	54
19-25	286
26-39	55
40-59	3

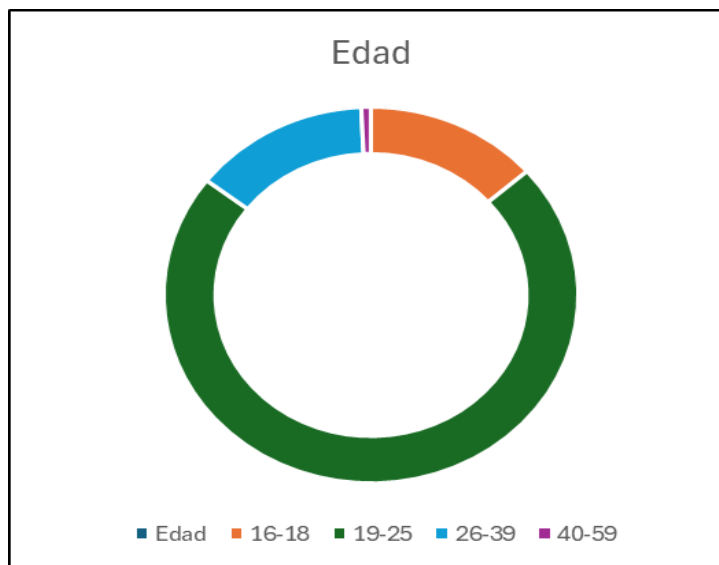
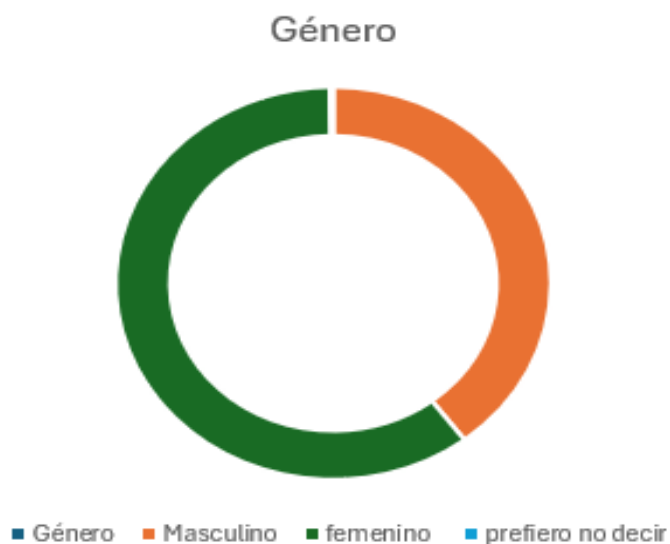


Gráfico 2

Género

Género	
Masculino	158
femenino	239
prefiero no decir	1

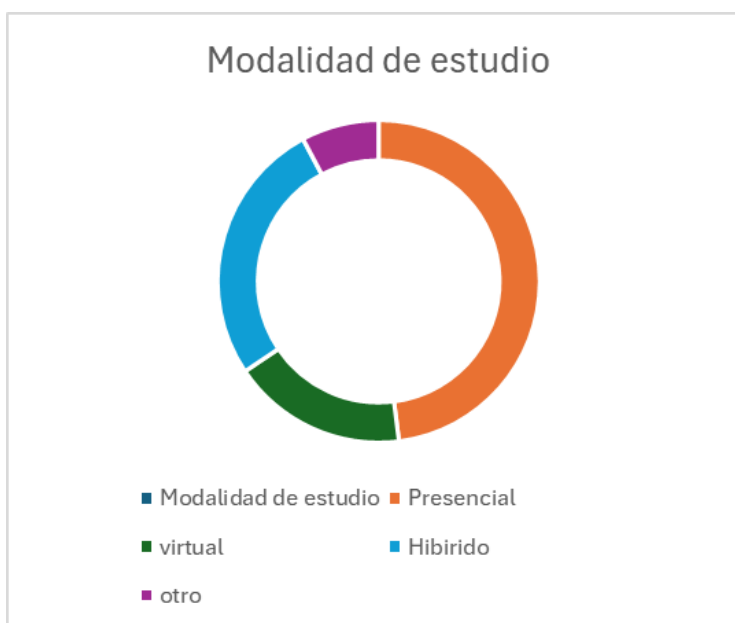


Nota. Elaboración propia

Gráfico 3

Modalidad de estudio

Modalidad de estudio	
Presencial	191
virtual	70
Hibrido	106
otro	31

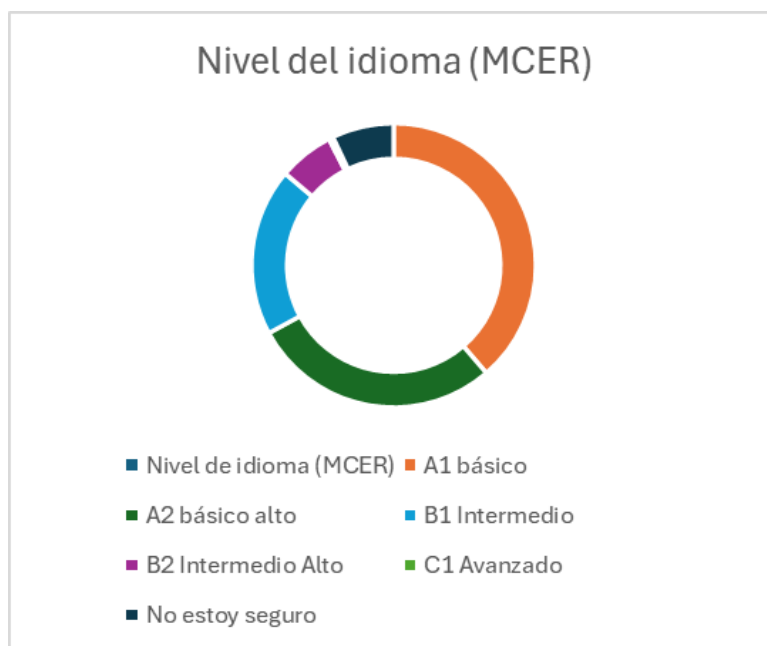


Nota. Encuesta Forms

Gráfico 4.

Nivel de Idioma Inglés

Nivel de idioma (MCER)	
A1 básico	154
A2 básico alto	113
B1 Intermedio	76
B2 Intermedio Alto	25
C1 Avanzado	2
No estoy seguro	28



Nota. Encuesta forms

La muestra estuvo conformada por 390 participantes con una distribución etaria concentrada principalmente entre los 19 y los 25 años (73,3%), lo que refleja una población predominantemente joven, característica común en los programas de formación inicial. En menor proporción participaron estudiantes de 18 años (13,8%) y de 26 a 39 años (13,8%), mientras que la presencia de personas mayores de 40 años fue marginal (0,8%).

En cuanto al género, el 61% de los participantes se identificó como femenino (n=238), el 40,5% como masculino (n=158) y solo un caso prefirió no especificar, lo cual evidencia una ligera sobrerrepresentación femenina en la muestra.

Respecto al nivel de dominio del inglés según el Marco Común Europeo de Referencia (MCER), predominan los niveles básicos: A1 (39,2%) y A2 (29%), seguidos por B1 (19,5%), mientras que los niveles intermedios altos (B2) y avanzados (C1) tuvieron menor representación (6,4% y 0,5%, respectivamente). Este perfil sugiere que la mayoría de los encuestados se encuentra en etapas iniciales del proceso de aprendizaje del idioma, aspecto relevante para analizar la receptividad hacia estrategias innovadoras como la gamificación.

En cuanto a la modalidad académica, el 48,7% cursa estudios presenciales, el 27,2% se encuentra en programas híbridos y el 17,9% en modalidad virtual, mientras que un 7,9% indicó otras formas de estudio. Esta diversidad de contextos formativos permite explorar la percepción de la gamificación desde diferentes experiencias educativas, enriqueciendo la interpretación de los resultados y aportando una visión más integral del fenómeno.

Cruces de correlación

A través de estos cruces, se busca explorar cómo factores como la modalidad académica, el uso previo de estrategias gamificadas o el nivel de formación en inglés pueden estar asociados con percepciones de motivación, barreras, o valoración pedagógica.

Los gráficos resultantes de los cruces entre variables se presentan en el apéndice G, con el fin de complementar el análisis estadístico descrito en este apartado y concebidos en el aplicativo de Power BI.

Análisis de correlaciones y cruces de variables del instrumento 1

Las correlaciones seleccionadas se eligieron con base en su relevancia teórica y estadística respecto a los objetivos del estudio. Esta selección busca garantizar la pertinencia de los resultados y aportar mayor transparencia al proceso metodológico, evitando incluir correlaciones irrelevantes o redundantes.

La siguiente tabla presenta la síntesis de estos análisis, mostrando tanto el objetivo de cada cruce como las observaciones derivadas de los datos obtenidos en la encuesta.

Tabla 10

Tabla de resultados por cruces de variables

Variable 1 (Pregunta)	Variable 2 (Pregunta)	Objetivo del cruce	Observación de resultados en los datos
Edad (P1)	Motivación (P10 y P16)	Ver si la motivación cambia con la edad.	La motivación positiva es mayor en el grupo 26–39 años (84,9%), seguida por 16–18 (80,8%); en 40–59 años cae a 66,7%.
Género (P2)	Valoración de la gamificación (P13)	Ver si hay diferencias entre hombres y mujeres.	Mujeres (80,2%) valoran más positivamente la gamificación que los hombres (73%). El grupo “prefiero no decir” es el más bajo.
Uso previo de plataformas (P6)	Motivación (P10)	Ver si la experiencia previa influye en la motivación.	Los estudiantes con uso previo muestran motivación más alta que quienes no han usado plataformas gamificadas.
Experiencia previa positiva (P14)	Disposición (P16)	Ver si quienes tuvieron buena experiencia están más dispuestos.	Existe una relación directa: experiencias positivas aumentan la disposición a usar gamificación en el futuro.

Modalidad académica (P3)	Obstáculos percibidos (P13)	Explorar si la modalidad influye en los obstáculos reportados.	En virtualidad predominan problemas de conexión; en presencial, falta de recursos digitales.
Nivel de formación (P4)	Preferencias en gamificación (P8)	Analizar si las preferencias cambian con el nivel académico.	En posgrado prefieren actividades más serias; en técnico y pregrado, dinámicas más lúdicas.
Uso previo de gamificación (P6)	Nivel de motivación (P16)	Analizar si quienes han usado gamificación se sienten más motivados.	Se confirma el efecto acumulativo: más uso previo = más motivación actual.
Participación en clases virtuales (P5)	Valoración de gamificación (P13)	Ver si la participación influye en la percepción positiva.	Estudiantes con participación activa tienden a valorar más la gamificación.
Valoración de gamificación (P13)	Apoyo institucional (P14)	Ver si mayor valoración se relaciona con la percepción de apoyo.	Los que valoran la gamificación perciben también más apoyo institucional.
Herramientas usadas (P7)	Competencias desarrolladas (P11–P12)	Relacionar herramientas con competencias.	Duolingo, Kahoot y Quizizz se asocian con vocabulario, gramática y participación; menos diversidad en competencias blandas.
Género (P2)	Nivel de motivación (P16)	Ver si hay diferencias de motivación según género.	Mujeres reportan más motivación positiva (80,2%) que los hombres (73%).
Nivel de formación (P4)	Valoración pedagógica (P10)	Comparar valoración entre niveles.	Estudiantes de pregrado y técnico muestran más entusiasmo; en posgrado se percibe con más seriedad, pero no con menor valoración.
Aspectos desafiantes (P17)	Modalidad académica (P3)	Ver si los desafíos cambian según modalidad.	Virtual: problemas de conexión y autonomía. Presencial: acceso a recursos digitales.

Aspectos desafiantes (P17)	Apoyo institucional (P14)	Evaluar si apoyo reduce desafíos.	Mayor apoyo institucional = menor percepción de barreras.
Métodos de clase (P18)	Motivación (P10 y P16)	Analizar si los métodos influyen en la motivación.	Métodos más interactivos (quizzes, juegos) aumentan la motivación; clases magistrales tienen menor impacto.
Métodos de clase (P18)	Participación (P5)	Ver si ciertos métodos generan más participación.	Actividades interactivas generan mayor participación que los foros o clases expositivas.
Plataformas usadas (P19)	Competencias desarrolladas (P11–P12)	Relacionar plataformas con competencias.	Duolingo y Kahoot fortalecen vocabulario y gramática; Quizizz y Wordwall favorecen la participación y comprensión.
Plataformas usadas (P19)	Nivel de motivación (P16)	Ver si el uso de plataformas incrementa la motivación.	Quienes usan plataformas reportan niveles más altos de motivación.
Motivación vs. gamificación (P20)	Valoración de la gamificación (P13)	Ver si la motivación se relaciona con la valoración.	Alta correlación: quienes valoran más la gamificación son los más motivados.
Motivación vs. gamificación (P20)	Experiencia previa positiva (P14)	Evaluar si experiencias previas positivas influyen en la motivación actual.	Se confirma: experiencias positivas previas potencian motivación en el presente.

Nota. Elaboración propia

Para integrar los hallazgos empíricos con los conceptos transversales definidos en el marco teórico, se elaboró una tabla de correlación que no sólo relaciona las categorías de análisis con la educación superior en Colombia, el aprendizaje de inglés en ambientes virtuales y la gamificación, sino que además incorpora las observaciones concretas derivadas de los resultados de la encuesta. Esta síntesis permite evidenciar, de manera comparativa, cómo cada categoría se

manifiesta en los datos, destacando tanto las tendencias esperadas como aquellos hallazgos inesperados que enriquecen la discusión académica

Tabla 11

Tabla de correlación entre categorías y conceptos transversales con resultados

Categoría de análisis	Educación superior en Colombia	Aprendizaje de inglés en ABA virtual	Gamificación en aprendizaje de inglés virtual
1. Motivación hacia el aprendizaje	Adultos jóvenes (26–39 años) presentan la mayor motivación positiva (84,9%); en mayores de 40 disminuye a 66,7%.	Estudiantes en niveles básicos (A1–A2) muestran mayor impacto motivacional (75–77%), mientras que en B1–B2 cae al 75%.	La valoración positiva de la gamificación se asocia con motivación alta: 78% de estudiantes perciben que aumenta su motivación.
2. Participación y experiencias previas	Modalidad híbrida (38,7%) y presencial (33,2%) muestran mayor participación activa que la virtual (27,1%).	Estudiantes con experiencia previa en AVA participan más y con mayor seguridad en las actividades.	Quienes ya habían usado plataformas gamificadas reportan mayor disposición y participación (efecto acumulativo).
3. Preferencias en gamificación	Estudiantes de posgrado tienden a preferir actividades más serias; técnico/pregrado buscan dinámicas más lúdicas.	En AVA se prefieren quizzes y actividades interactivas; los foros tienen menor valoración.	Duolingo, Kahoot y Quizizz concentran el uso; la preferencia por recompensas y retos es más alta que por rankings.
4. Impacto percibido en el aprendizaje	Niveles básicos perciben mayor impacto en vocabulario y gramática; en intermedios/avanzados el impacto disminuye.	La mayoría reconoce que la gamificación mejora su aprendizaje en entornos virtuales.	Comparada con clases magistrales, la gamificación se percibe más eficaz para mantener interés y atención.
5. Apoyo y barreras	Las barreras reportadas varían por modalidad: en virtual predominan problemas de conexión;	Estudiantes identifican como obstáculos la autonomía y la gestión del tiempo.	Limitaciones: falta de capacitación docente, tiempo y acceso restringido a ciertas plataformas.

	en presencial, falta de recursos digitales.		
6. Valoración de la gamificación	Mujeres valoran más positivamente <i>la gamificación</i> (80,2%) que los hombres (73%).	La valoración mejora cuando los estudiantes tienen experiencia previa en ABA.	Alta correlación entre valoración de gamificación y motivación para seguir aprendiendo inglés virtualmente.

Nota. Elaboración propia

Además de las tendencias previstas, el análisis reveló una serie de hallazgos inesperados que aportan un valor especial a la investigación. Estos resultados muestran cómo la gamificación puede generar efectos diferenciales según edad, género, modalidad académica y diversidad de identidades, rompiendo algunas de las suposiciones iniciales sobre su alcance. La siguiente tabla sintetiza estas tendencias inesperadas, destacando su relevancia pedagógica y las implicaciones que plantean para el diseño de estrategias más inclusivas, diversas y efectivas en el aprendizaje del inglés en la educación superior.

A partir del análisis comparativo de los cruces realizados en Power BI se identificaron una serie de *tendencias inesperadas* que aportan una comprensión más profunda de los datos. Estas tendencias emergieron al contrastar variables clave y detectar patrones no previstos en distintos grupos de participantes, lo que permitió reconocer relaciones significativas y abrir nuevas líneas de interpretación para el estudio.



Tabla 12.

Tendencias inesperadas

Expectativa inicial	Hallazgo real en los datos	Tendencia inesperada	Implicación pedagógica
Los más jóvenes (16–25) tendrían la mayor motivación.	Los adultos jóvenes (26–39) reportaron la motivación más alta (84,9%).	Mayor impacto en adultos jóvenes que en adolescentes.	La gamificación puede ser especialmente útil para estudiantes con múltiples responsabilidades académicas y laborales.
Los hombres valorarían más la gamificación por afinidad digital.	Mujeres (80,2%) valoraron más la gamificación que hombres (73%).	Las mujeres aprovechan mejor la gamificación.	Rompe estereotipos de género y sugiere fortalecer la inclusión de mujeres en entornos digitales.
La virtualidad favorecería mayor participación en clases.	La modalidad híbrida (38,7%) y presencial (33,2%) superan a la virtual (27,1%).	La participación es más activa en contextos híbridos que en virtuales.	El aprendizaje combinado potencia la interacción más que la virtualidad total.
En niveles intermedios/avanzados la gamificación dejaría de ser relevante.	Aunque disminuye, la motivación en B1–B2 se mantiene relativamente alta (75%).	La gamificación sigue siendo significativa en niveles medios.	Ajustando los retos, la gamificación también puede sostener la motivación en aprendices avanzados.
El género “prefiero no decir” no tendría diferencias relevantes.	Este grupo reportó la motivación más baja.	Posible exclusión de identidades diversas en entornos gamificados.	Urge diseñar estrategias inclusivas que reconozcan diversidad de identidades.
El uso de múltiples plataformas enriquecería la experiencia.	El uso se concentra en Duolingo, Kahoot y Quizizz.	Poca diversidad de herramientas digitales.	Se limita el desarrollo de competencias; se deben explorar plataformas más variadas.

Nota. Elaboración propia

A partir del análisis visual, se pueden destacar las siguientes tendencias positivas y áreas críticas:

En primer lugar, la edad se presenta como una variable determinante. El cruce entre edad y motivación revela que los estudiantes más jóvenes, especialmente en el rango de 16 a 25 años, muestran una mayor proporción de motivación positiva frente a la gamificación. No obstante, los datos cuantitativos también evidencian que el grupo de 26 a 39 años alcanza porcentajes aún más altos de motivación positiva (84,9%), mientras que en el rango de 40 a 59 años este indicador cae notablemente (66,7%). Esto confirma que la gamificación se percibe como más atractiva en públicos y adultos jóvenes, pero pierde fuerza en estudiantes de mayor edad, lo cual plantea el reto de adaptar las estrategias para garantizar su pertinencia a lo largo de diferentes etapas formativas.

En relación con el nivel de competencia lingüística según el MCER, los datos muestran que los niveles básicos (A1 y A2) reportan un impacto motivacional mayor frente a la gamificación (alrededor del 75–77% de respuestas positivas), mientras que en los niveles intermedios (B1 y B2) este efecto desciende de manera significativa (75–78%). Aunque los porcentajes siguen siendo positivos, se evidencia que las dinámicas gamificadas actuales pueden no responder de manera suficiente a las necesidades cognitivas de aprendices más avanzados, quienes probablemente requieren desafíos de mayor complejidad.

Otro factor clave identificado es el género. Mientras el análisis visual sugería que los hombres valoraban más la gamificación, los datos crudos revelan que, en esta muestra, son las mujeres quienes reportan una mayor motivación positiva (80,2%) frente a los hombres (73,0%).

Aunque las diferencias son estadísticamente significativas, ambos géneros manifiestan una percepción favorable hacia la gamificación en general. Sin embargo, un hallazgo crítico se observa en el grupo que seleccionó la opción “*prefiero no decir*”, el cual reporta los niveles más bajos de motivación e importancia atribuida a esta estrategia. Este resultado sugiere posibles vacíos de inclusión y representación de identidades diversas dentro de las plataformas educativas digitales, en línea con estudios que advierten sobre la persistencia de brechas de género y reconocimiento en entornos tecnológicos y gamificados (UNESCO, 2024; López-Marí et al., 2022)

La modalidad de estudio también marca diferencias relevantes. Contrario a lo que se podría suponer, los estudiantes en programas virtuales no son quienes más reportan participación activa en clase (27,1%), sino los de modalidades híbridas (38,7%) y presenciales (33,2%). Este hallazgo cuestiona la idea de que lo virtual garantiza automáticamente mayor involucramiento y evidencia la importancia de la estrategia pedagógica empleada.

Asimismo, la experiencia previa con plataformas gamificadas tiene un peso decisivo: quienes han tenido experiencias positivas muestran niveles consistentemente más altos de motivación y disposición. Esto confirma un efecto acumulativo de la familiaridad, en el que la exposición previa potencia el interés y la participación activa en nuevas experiencias gamificadas.

El análisis de plataformas empleadas muestra que Duolingo, Kahoot y Quizizz son las herramientas más utilizadas y valoradas por los estudiantes. Sin embargo, la concentración en estas pocas aplicaciones limita la diversidad de experiencias pedagógicas, lo cual restringe el

desarrollo de competencias más amplias. Promover el uso de una mayor variedad de plataformas gamificadas podría contribuir a atender distintos estilos de aprendizaje y niveles de competencia.

Desde una perspectiva de ecología digital o ecosistemas de aprendizaje virtual, esta concentración también puede afectar la innovación pedagógica, ya que un ecosistema educativo saludable se caracteriza por la interacción de múltiples herramientas, comunidades y lenguajes digitales. La dependencia de pocas plataformas reduce la riqueza del entorno y limita las oportunidades de experimentación, colaboración y construcción colectiva del conocimiento (Redecker, 2023; Siemens, 2005).

En síntesis, este análisis confirma que la gamificación es percibida de manera mayoritariamente positiva como estrategia de motivación en el aprendizaje del inglés, con especial impacto en estudiantes jóvenes, de niveles básicos y con experiencias previas en entornos virtuales. No obstante, también se identifican *áreas críticas* relacionadas con la inclusión de género y diversidad, la adaptación a niveles avanzados, la diversidad de plataformas y la necesidad de fomentar una participación más profunda en clase. Estas tendencias deben considerarse al momento de diseñar y perfeccionar entornos gamificados, de modo que se maximice su potencial pedagógico y se garantice su efectividad para todos los perfiles estudiantiles.

Descripción del proceso de recolección de datos del Instrumento # 2

En correspondencia con el objetivo orientado a interpretar las percepciones de docentes inmersos en ambientes de aprendizaje y niveles de educación superior en términos de la gamificación y su interrelación con la lengua extranjera inglés, se llevó a cabo un grupo focal

como técnica de recolección de información cualitativa. Este instrumento permitió indagar en profundidad las concepciones, experiencias y valoraciones de los docentes frente al uso de estrategias gamificadas en la enseñanza del inglés, en un contexto donde la virtualidad y las tecnologías digitales ocupan un papel central en los procesos formativos. A través del intercambio de opiniones y reflexiones, se buscó identificar cómo los educadores perciben la gamificación como estrategia metodológica y de qué manera esta influye en la motivación, la participación y el aprendizaje significativo de los estudiantes.

El grupo focal se realizó de manera virtual en la ciudad de Tunja, el día miércoles 27 de agosto de 2025, con una duración aproximada de 46 minutos (de 4:07 p.m. a 4:53 p.m.). La sesión fue moderada por el maestrante investigador Óscar Fernando Lázaro Suárez, quien orientó la discusión en torno a los ejes temáticos previamente definidos. Participaron cinco docentes de la Fundación Universitaria Juan de Castellanos, seleccionados por su experiencia en la enseñanza del inglés en programas de educación superior. La guía de preguntas aplicada fue validada por un experto en investigación, garantizando su pertinencia y coherencia con los objetivos del estudio. Los participantes accedieron a los interrogantes mediante un enlace digital, lo que facilitó la organización y la uniformidad del proceso de recolección de información en el entorno virtual.

Según Lara et al. (2021), “los grupos focales son entrevistas que se realizan en el mismo espacio físico o virtual para recabar información en el marco de los estudios cualitativos. Los grupos focales se realizan en un contexto de interacción social entre varios entrevistados y el entrevistador”. En coherencia con esta definición, el grupo focal desarrollado en la presente investigación constituyó un espacio de interacción y diálogo donde los docentes pudieron construir colectivamente significados sobre la gamificación, sus aplicaciones pedagógicas y las

implicaciones que tiene su implementación en la enseñanza del inglés en entornos digitales. Este enfoque metodológico posibilitó captar no solo las opiniones individuales, sino también las coincidencias, contrastes y matices que emergen en la conversación colectiva.

Finalizada la sesión virtual, se procedió a la transcripción literal de las intervenciones y respuestas de los participantes (ver Apéndice G). Posteriormente, se elaboraron las categorías apriorísticas del estudio, de modo que cada intervención pudiera analizarse en función de su aporte al desarrollo de la investigación. Este proceso de sistematización permitió estructurar la información de forma rigurosa, facilitando la identificación de temas emergentes, coincidencias discursivas y patrones de significado relevantes para la comprensión de las percepciones docentes.

En cuanto a la estructura del instrumento, el grupo focal se organizó en distintas secciones temáticas. En el primer numeral, los participantes aceptaron su participación y consentimiento informado; del segundo al quinto numeral, se abordaron datos generales; del sexto al décimo, se incluyeron aspectos demográficos. Las preguntas introductorias se desarrollaron entre los numerales once y diecisiete, permitiendo explorar las experiencias iniciales de los docentes con la gamificación y el uso de TIC. La sección central, en los numerales dieciocho a veintiuno se profundizó en la aplicación de estrategias gamificadas en la enseñanza del inglés, mientras que del vigésimo segundo al vigésimo séptimo numeral se presentó el caso de estudio, orientado a analizar experiencias concretas y percepciones sobre los resultados observados en el aula virtual.

Información sociodemográfica

Se inicia el análisis de la información demográfica resaltando su relevancia en el conocimiento de datos precisos concernientes a los participantes, los cuales permiten ahondar en la interpretación de cada uno de sus aportes en los interrogantes venideros.

Gráfico 5.
Género

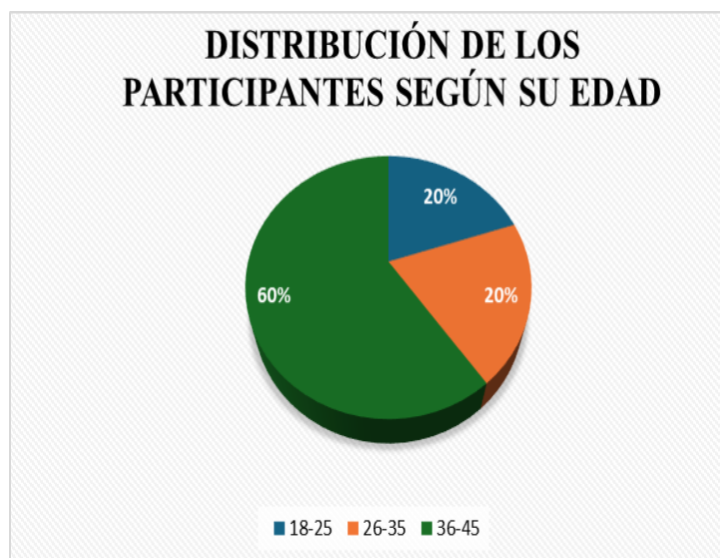
Género	Distribución
Masculino	2
Femenino	3



El gráfico revela que del 100 % de los participantes, 60% corresponden a mujeres, mientras que el 40 % restante son hombres.

Gráfico 6.
Edad

Edad	Distribución
18-25	1
26-35	1
36-45	3

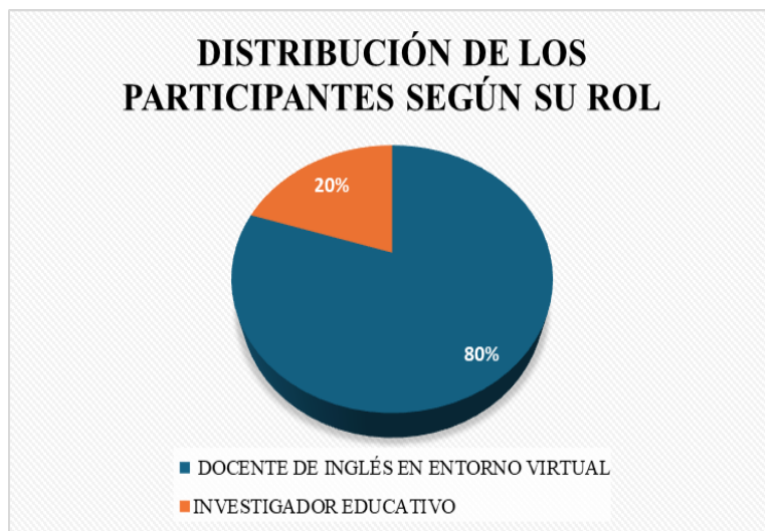


Nota. Elaboración propia

Asimismo, del 100 % de los participantes, uno de ellos está en el rango de los 18 a 25 años (20%), uno entre los 26 a 35 años (20%), y tres se encuentran en la edad comprendida entre los 36 a los 45 años (60%). Es posible sugerir que al haber una población con trayectorias laborales más consolidadas y mayor flujo de experiencias pedagógicas, se fortalecen los procesos de los participantes más jóvenes, que traen consigo ideas frescas y recientes para la actuación en su ejercicio docente, lo cual puede repercutir en aportes relevantes en el campo tecnológico para todos los que allí confluyen.

Gráfico 7
Rol

Rol	Distribución
Docente De Inglés En Entorno Virtual	4
Investigador Educativo	1



Nota. Forms

Del 100 % de los participantes de este grupo focal, el 80 % (4 participantes) son docentes de inglés en entornos de enseñanza virtual, y el 20 % restante (1 participante) corresponde a un investigador educativo. Los profesionales que acá participan están vinculados a procesos de enseñanza y aprendizaje de la lengua inglesa mediados por la tecnología, lo cual aporta de manera significativa a la discusión. La presencia de un investigador educativo contribuye una perspectiva complementaria al conocimiento en el área.

Análisis por categorías

El análisis de los datos se desarrolló desde un enfoque mixto, que combina técnicas cualitativas y cuantitativas para obtener una comprensión integral del fenómeno (Hernández Sampieri et al., 2018). El grupo focal incluyó preguntas de ambos tipos: las cualitativas permitieron explorar percepciones y experiencias docentes, mientras que las cuantitativas facilitaron la identificación de tendencias y frecuencias de respuesta.

Para el tratamiento cualitativo, se aplicó la codificación abierta, fase inicial de la teoría fundamentada, que permitió fragmentar los datos y organizarlos en unidades de significado, favoreciendo la interpretación de los discursos (Strauss & Corbin, 2002).

El análisis se estructuró en torno a las categorías previamente definidas, las cuales se vincularon directamente con el objetivo de la investigación y las preguntas del grupo focal, orientando la interpretación de los resultados y garantizando la coherencia del proceso analítico. En la siguiente tabla se presenta la relación entre las preguntas del grupo focal y las categorías de análisis establecidas, con el propósito de evidenciar la conexión sistemática entre los elementos que guiaron la interpretación de la información.

Tabla 13

Relación entre preguntas y resultados

Categoría de análisis	Preguntas del grupo focal	Propósito analítico de la categoría	Análisis de resultados
Motivación hacia el aprendizaje	13, 18, 23	Explorar hasta qué punto la gamificación despierta el interés, la disposición y el compromiso de los docentes hacia el aprendizaje del inglés mediado por estrategias lúdicas.	Los docentes manifestaron que la gamificación incrementa la motivación del estudiante, al transformar las clases en espacios más dinámicos y retadores. Se destacó que los logros y recompensas virtuales generan un sentido de avance y pertenencia, aunque algunos mencionaron que su efectividad depende del nivel de implicación del docente y de la claridad de los objetivos pedagógicos.
Participación y	9, 12, 14, 15, 22	Analizar las experiencias anteriores de los docentes con actividades	Los participantes reconocieron experiencias positivas con el uso de herramientas gamificadas,



experiencias previas		gamificadas y cómo estas influyen en su nivel de participación y percepción del aprendizaje del inglés.	especialmente en plataformas como Kahoot o Quizizz. Sin embargo, se señaló una aplicación limitada y ocasional de estas estrategias debido a la falta de formación en diseño gamificado y a la sobrecarga académica.
Preferencias en gamificación	11, 13, 17	Identificar los elementos, dinámicas o recursos de gamificación que los docentes consideran más adecuados o atractivos para la enseñanza del inglés.	Se resaltó la preferencia por actividades que combinen competencia y cooperación, como desafíos grupales o misiones lingüísticas. Los docentes consideran que la narrativa y el feedback inmediato son los componentes más efectivos para mantener la atención y el progreso del estudiante.
Impacto percibido en el aprendizaje	16	Interpretar cómo los docentes valoran la efectividad de la gamificación en el desarrollo de competencias lingüísticas en los estudiantes.	Se resaltó la preferencia por actividades que combinen competencia y cooperación, como desafíos grupales o misiones lingüísticas. Los docentes consideran que la narrativa y el feedback inmediato son los componentes más efectivos para mantener la atención y el progreso del estudiante.
Apoyo y barreras	10, 20, 24	Examinar los factores institucionales, pedagógicos o tecnológicos que facilitan o dificultan la implementación de la gamificación en contextos universitarios.	Los docentes coincidieron en que la gamificación contribuye a fortalecer la comprensión lectora, la adquisición de vocabulario y la fluidez oral, al propiciar un aprendizaje experiencial. Sin embargo, algunos mencionaron que los avances no siempre se traducen en mejoras sostenidas si no se acompaña con práctica continua.
Valoración de la gamificación	18, 23, 25	Comprender la percepción global de los docentes sobre la gamificación como estrategia pedagógica y su	En general, los docentes valoran positivamente la gamificación por su potencial para dinamizar la enseñanza, aunque algunos la perciben como un

relevancia para la enseñanza del inglés.	complemento más que como una metodología central.
--	---

Nota. Elaboración propia

El análisis de los resultados obtenidos en el grupo focal permitió identificar percepciones diversas, pero convergentes, en torno al papel de la gamificación en los procesos de enseñanza y aprendizaje del inglés en educación superior. A través de las seis categorías de análisis establecidas, se evidenció que los docentes reconocen el potencial pedagógico de las estrategias gamificadas, aunque su implementación aún enfrenta limitaciones técnicas, metodológicas e institucionales.

Motivación hacia el aprendizaje

Los docentes coincidieron en que la gamificación despierta un alto nivel de interés y compromiso entre los estudiantes, hallazgo que se alinea con lo planteado por Deterding et al. (2011) y Kapp (2012), quienes destacan que los elementos lúdicos incrementan la motivación y la participación activa. La introducción de recompensas, niveles y dinámicas de competencia sana favorece la interacción y genera un ambiente de aprendizaje más dinámico, tal como lo señalan Werbach y Hunter (2020) al describir el potencial de las mecánicas de juego para fortalecer el involucramiento. Asimismo, los participantes resaltaron que las actividades gamificadas promueven la concentración, reducen la ansiedad y estimulan la curiosidad, aspectos que coinciden con lo expuesto por Hamari et al. (2014), quienes evidencian que la gamificación puede generar experiencias positivas que impactan el aprendizaje.

No obstante, algunos docentes advirtieron que el exceso de estímulos o la falta de claridad en los objetivos pedagógicos puede desviar la atención del aprendizaje lingüístico hacia

la mera obtención de recompensas. Este riesgo ya ha sido problematizado por Werbach y Hunter (2020), quien enfatiza la necesidad de diseñar experiencias gamificadas con propósito educativo claro para evitar una “motivación superficial”. Por tanto, se considera fundamental mantener el equilibrio entre la motivación extrínseca y la profundización en los contenidos del idioma, coherente con las recomendaciones de Deci y Ryan (2000) desde la Teoría de la Autodeterminación, que sugieren promover la autonomía y el sentido para garantizar un aprendizaje significativo.

Participación y experiencias previas

Las percepciones reflejan una diversidad de experiencias en la aplicación de la gamificación. Algunos docentes reportaron haber implementado estrategias como concursos en línea, actividades tipo *escape room* o dinámicas de roles, obteniendo resultados positivos en la participación estudiantil. Estos hallazgos son coherentes con lo planteado por Orozco Pineda et al. (2018), quienes argumentan que las experiencias inmersivas y retadoras fortalecen el compromiso y fomentan el aprendizaje activo. Otros docentes señalaron no haber tenido contacto directo con estas metodologías, aunque expresaron interés en incorporarlas en el futuro, lo cual coincide con lo expuesto por Gomez Hurtado et al. (2020), quienes afirman que la adopción de la gamificación suele depender de la familiaridad previa del docente con herramientas digitales y de su confianza pedagógica.

Esta variación evidencia una relación directa entre la experiencia práctica y la seguridad para aplicar estrategias gamificadas, lo cual se alinea con lo que Kapp (2012) denomina *teacher readiness*, es decir, la preparación conceptual y técnica necesaria para que la gamificación sea implementada de manera efectiva. Además, se observa que las experiencias previas influyen en

la disposición docente a explorar herramientas digitales, lo que sugiere la necesidad de fortalecer la formación y el acompañamiento institucional, tal como recomiendan Malkawi et al. (2024) al destacar la importancia del desarrollo profesional continuo para integrar innovaciones educativas de forma sostenible.

Preferencias en gamificación

Los resultados muestran que los docentes prefieren estrategias que combinen interactividad, narrativa y conexión con los intereses del estudiante. Este hallazgo coincide con lo planteado por Flórez Torres y López Rodríguez (2024), quienes señalan que las experiencias gamificadas con elementos narrativos y tareas dinámicas incrementan significativamente la motivación y el involucramiento estudiantil. Herramientas como Kahoot, Quizizz, Wordwall y Genially fueron mencionadas como recursos efectivos para captar la atención y reforzar el vocabulario o la comprensión auditiva, en línea con lo expuesto por Bravo Pazmiño et al. (2023), quienes destacan que las plataformas digitales interactivas potencian la participación y favorecen el aprendizaje lingüístico.

Asimismo, se valoran positivamente las dinámicas colaborativas y los retos con propósito contextual por su potencial para desarrollar competencias comunicativas y socioculturales. Sin embargo, los hallazgos también sugieren que la elección de la herramienta debe estar mediada por el objetivo pedagógico, ya que un uso excesivo de juegos sin un propósito lingüístico claro puede diluir el aprendizaje, una advertencia igualmente señalada por Bravo Pazmiño et al. (2023).

Impacto percibido en el aprendizaje

Los docentes identificaron que la gamificación contribuye al fortalecimiento de habilidades lingüísticas, especialmente el vocabulario, la comprensión auditiva y la retención de estructuras gramaticales. Este resultado se relaciona con lo expuesto por Velásquez Lecca (2023), quien señala que las dinámicas gamificadas facilitan la práctica constante y promueven un aprendizaje más intuitivo y seguro del idioma. Asimismo, Narváez Sarango y Maldonado Palacios (2023) destacan que las plataformas interactivas favorecen la retención y comprensión al combinar retroalimentación inmediata con actividades motivadoras.

No obstante, algunos participantes señalaron que el impacto en la producción oral sigue siendo limitado, dado que muchas dinámicas digitales prioriza la rapidez en la respuesta por encima de la expresión espontánea, una consideración también mencionada por Velásquez Lecca (2023), quien advierte que la gamificación requiere ser complementada con espacios de interacción comunicativa abierta. En conjunto, los resultados sugieren que la gamificación actúa como un catalizador para el aprendizaje significativo, siempre que se articule con estrategias que promuevan la oralidad y la comunicación auténtica.

Valoración de la gamificación

La valoración global de la gamificación fue positiva. Los docentes la perciben como una estrategia didáctica innovadora que favorece la participación, la motivación y el aprendizaje activo. Este resultado coincide con lo planteado por Khaldi, Bouzidi y Nader (2023), quienes señalan que la gamificación transforma las dinámicas educativas al promover entornos más inclusivos y alineados con las prácticas digitales contemporáneas. Asimismo, Grubjesic e

Ivanjko (2025) destacan que la integración de elementos lúdicos contribuye a revitalizar la enseñanza del inglés, estimulando el compromiso y la autonomía estudiantil.

No obstante, los participantes también expresaron que su impacto depende de una adecuada planificación, del apoyo institucional y de la disposición docente para asumir nuevos retos metodológicos, advertencia que Grubjesic e Ivanjko (2025) también subrayan al señalar que la gamificación requiere una mediación pedagógica consciente para evitar efectos superficiales. En este sentido, la gamificación se entiende no sólo como una técnica, sino como un enfoque pedagógico integral que demanda coherencia, creatividad y reflexión permanente.

Apoyo y barreras

En esta categoría se evidenciaron dos dimensiones principales: las oportunidades institucionales y las dificultades operativas. Los docentes reconocieron que el interés institucional por la innovación pedagógica ha aumentado; sin embargo, persisten barreras relacionadas con la conectividad, la falta de recursos tecnológicos y la limitada capacitación en herramientas digitales. Estos hallazgos coinciden con lo planteado por Fuchs (2024), quien advierte que la infraestructura tecnológica insuficiente y la ausencia de formación especializada pueden limitar el alcance real de la gamificación en contextos educativos. Asimismo, Thurairasu (2022) señala que la implementación de estrategias gamificadas exige tiempo de planificación, acompañamiento institucional y una carga laboral equilibrada para evitar que la innovación se convierta en un proceso insostenible.

Estas limitaciones reflejan la necesidad de políticas educativas que prioricen la formación docente continua y la inversión en infraestructura tecnológica, elementos esenciales para sostener la implementación de estrategias gamificadas a largo plazo.

A continuación, se presenta una tabla que relaciona las categorías de análisis con los conceptos transversales de la investigación y los resultados encontrados.

Tabla 14

Conceptos transversales y resultados obtenidos desde las categorías relacionadas.

Concepto transversal	Categorías de análisis relacionadas	Resultados principales
Gamificación	Motivación hacia el aprendizaje, Participación y experiencias previas, Preferencias en gamificación, Impacto percibido en el aprendizaje, Valoración de la gamificación	1. Incrementa la motivación y el compromiso docente y estudiantil. 2. Fomenta la interacción, la competencia sana y el aprendizaje colaborativo. 3. Requiere coherencia pedagógica para evitar la trivialización del proceso. 4. Demanda formación docente y apoyo institucional para su implementación efectiva.
Aprendizaje del inglés virtual	Motivación hacia el aprendizaje, Preferencias en gamificación, Impacto percibido en el aprendizaje	1. Favorece un aprendizaje más significativo y participativo. 2. Fortalece el vocabulario, la comprensión auditiva y la expresión oral. 3. Promueve la autonomía y la autogestión del estudiante en entornos digitales. 4. Potencia la interacción y el sentido de comunidad en la clase virtual.
Educación superior	Participación y experiencias previas, Apoyo y barreras, Valoración de la gamificación	1. Se reconoce la gamificación como estrategia de innovación pedagógica universitaria.

-
2. Su aplicación enfrenta limitaciones de tiempo, recursos y acompañamiento institucional
 - .3. Se requiere capacitación continua y políticas que integren metodologías activas en la formación docente.
 4. La virtualidad se percibe como un espacio propicio para aplicar estrategias gamificadas.
-

Nota. Elaboración propia

El análisis de las intervenciones permitió identificar patrones discursivos asociados con la motivación estudiantil, la innovación pedagógica y los retos institucionales que enfrentan los docentes al implementar la gamificación. Asimismo, se evidenciaron tensiones entre las prácticas tradicionales y las nuevas metodologías basadas en el juego, así como percepciones divergentes sobre la preparación docente en competencias digitales.

En síntesis, el grupo focal proporcionó información valiosa para comprender las percepciones y experiencias docentes sobre la integración de la gamificación en la enseñanza del inglés en la educación superior. Los hallazgos derivados de este ejercicio interpretativo aportan una perspectiva crítica sobre el papel de la innovación metodológica en los entornos virtuales, evidenciando la necesidad de fortalecer la formación docente en el uso de herramientas digitales y de promover políticas institucionales que respalden la incorporación sostenible de estrategias gamificadas en el aula universitaria

Descripción del proceso de recolección de datos del instrumento #3

El uso de este tercer instrumento tiene como objetivo organizar la información teórica existente de manera sistemática, para la selección de literatura, se usaron diversas bases de datos

como Google Scholar, Redalyc, Scielo, Scopus, DOAJ, Latindex, al igual que repositorios universitarios y páginas del gobierno nacional.

Se seleccionaron un total de 50 documentos dada su relevancia temática y vigencia temporal (2020-2025), lo cual favoreció la identificación de patrones, vacíos y tendencias en la literatura relacionada con la gamificación y el aprendizaje del inglés en Colombia en relación con otros países.

Este rango temporal se estableció por su relevancia en el contexto. A partir de 2020, la pandemia de COVID-19 generó unos cambios en las prácticas educativas, trasladando los ambientes de aprendizaje a un contexto virtual. Las investigaciones producidas en este periodo reflejan esta transición, y su adaptación a nuevos hábitos y modalidades de estudio ofreciendo una perspectiva actual y pertinente sobre las dinámicas propias de la enseñanza bilingüe en entornos virtuales.

Entre los documentos revisados se incluyeron artículos de revistas científicas, libros, tesis de maestría y doctorado, ensayos y normativas colombianas, lo que permitió una comprensión más diversa del fenómeno estudiado esto con el fin de evitar sesgos y facilitar el análisis documental y categorial (Page M.J et.al, 2021).

Esto se realizó por medio de un análisis documental, un método de investigación que permite construir conocimiento a partir de la revisión sistemática de documentos escritos o digitales. Este tipo de análisis permite la interpretación, organización y generación de nuevas ideas (Marcelino Aranda, M., et al., 2024), este proceso sigue unas etapas definidas que van más

allá de la recolección de datos, requiere de un proceso de reflexión crítica a través de la comprensión y comparación.

Para su organización se tuvo en cuenta la perspectiva de Garrard, J. (2022), que propone estructurar la matriz documental en filas y columnas. En las columnas se debe incluir el título del documento, el autor, el año de publicación y una síntesis de la investigación. Además, es importante que las temáticas, en nuestro caso conceptos centrales de investigación, se vean reflejadas en la matriz, esto permite a su vez, una selección más pertinente que contribuyan al propósito de la investigación y permitan una lectura organizada del material recopilado.

Teniendo en cuenta lo anterior, se organizó la información a partir de una clasificación por contexto: local (19 documentos), latinoamericano (16 documentos), e internacional (15 documentos) y, de los tres conceptos centrales definidos en el marco teórico: educación superior, aprendizaje de inglés en modalidad virtual, e integración de la gamificación en el aprendizaje de inglés en dicha modalidad (Ver apéndice G).

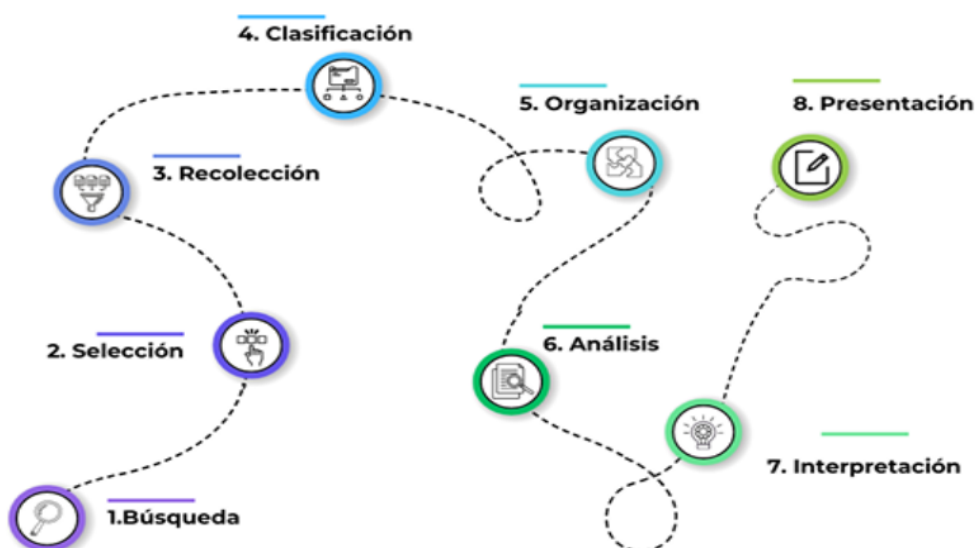
Cada documento contiene variables como autor, año, síntesis, palabras clave y su contribución a alguna de las seis categorías de análisis previamente establecidas. Esta organización ayudó a la construcción del marco teórico además de sustentar la propuesta de investigación desde una mirada más crítica y contextualizada al panorama actual a nivel internacional y, especialmente a nivel nacional.

El paso a paso de la construcción de este instrumento fue guiado por Marcelino Aranda, M., Martínez Cuevas, M. C., Camacho Vera, A.D. (2024), quienes también propusieron una figura que resume las etapas seguidas para su elaboración. Esta imagen sintetiza el proceso

seguido desde la búsqueda y selección inicial de documentos, hasta el momento de su interpretación y análisis

Figura 1

Paso a paso del proceso de recolección de datos de la matriz documental



Nota. Proceso de análisis documental. Marcelino Aranda, M., Martínez Cuevas, M. C., Camacho Vera, A.D., 2024

Paso 1 . Búsqueda

Se identificaron palabras clave como gamificación en la educación, educación superior, educación virtual y aprendizaje de idiomas virtual, utilizando inicialmente repositorios universitarios y luego ampliando la consulta a bases de datos, con el fin de obtener un mayor número de documentos pertinentes al tema.

Paso 2. Selección

Se definieron criterios de inclusión y exclusión para garantizar la relevancia de la información, considerando descriptores temáticos y un rango temporal de 2020 a 2025, incluyendo dos artículos anteriores por su valor teórico.

Además, los textos debían abordar los siguientes cuatro ejes temáticos: gamificación, educación superior, modalidad virtual y aprendizaje de idiomas, permitiendo la ausencia de uno de ellos siempre que los otros estuvieran tratados con profundidad. Se incluyeron únicamente publicaciones académicas disponibles en texto completo para un análisis riguroso clasificándolos de acuerdo con un nivel de indexación.

Por otro lado, se excluyeron todos aquellos documentos publicados antes del año 2020, por considerarse desactualizados frente al contexto educativo post pandemia. Asimismo, fueron descartados documentos cuyo aporte no fuera claro o solo abordan uno o dos de los ejes temáticos del proyecto de investigación en cuestión. Finalmente, se excluyeron los documentos con acceso restringido o incompleto.

Paso 3. Recolección

Se identificaron las características principales de cada documento y se inició la construcción de una matriz en Excel, incluyendo título, referencia, síntesis, palabras clave y aporte al objetivo de investigación.

Paso 4. Clasificación

Los documentos fueron agrupados según su ubicación geográfica: Nacional, Latinoamérica e Internacional (separando a Colombia del contexto Latinoamericano, dado su interés particular como centro de estudio).

Paso 5. Organización

Con base en el objetivo de investigación, los documentos se categorizaron según el concepto general que aportan teóricamente: educación superior en Colombia, aprendizaje del inglés en modalidad virtual, e integración de la gamificación en dicha modalidad. En línea con el objetivo general del proyecto, se incorporó a la matriz de análisis un sistema de codificación por colores según el tipo de relación con el proyecto de investigación.

Tabla 15

Código de color

Código de color		
Documento altamente relacionado	Verde	Aborda de manera directa temas centrales, su contenido aporta evidencia, metodologías y conclusiones relevantes que sustentan y enriquecen el desarrollo del proyecto.
Documento medianamente relacionado	Azul	Estos documentos contribuyen al marco contextual o teórico del proyecto, aportando antecedentes, aproximaciones metodológicas o elementos complementarios, pero su vinculación directa con el tema central y la población objetivo es limitada.
Aporta definiciones	Amarillo	Documentos cuyo principal aporte reside en la definición conceptual, el desarrollo teórico o la explicación metodológica de términos y enfoques relacionados con la investigación.

Nota. Elaboración propia

Esta codificación favoreció una lectura más eficiente y estratégica realizando una categorización para su análisis.

Paso 6. Análisis

Además del análisis documental que fue clave para la construcción de la matriz, este estudio se beneficia de un análisis categorial, sustentado por Rueda Sánchez, M.P., Armas, W.J., y Sigala-Parapella, S.P. (2023). Este tipo de análisis contribuye al enfoque cualitativo mediante la organización e interpretación de los datos obtenidos por medio de la cual se conservaron las categorías de análisis preestablecidas estableciendo criterios de aplicación en la matriz documental así:

Tabla 16

Criterios de aplicación de categorías de análisis a matriz documental

Categorías de análisis	Cuando usar	Cuando no usar
Motivación hacia el aprendizaje	Cuando el texto menciona aumento o disminución del interés, compromiso, esfuerzo o satisfacción por aprender inglés.	Si solo se habla de metodologías o herramientas sin expresar motivación, o cuando se mencionan emociones no vinculadas al aprendizaje.
Participación y experiencias previas	Cuando se relatan experiencias pasadas con el inglés, participación en clase o comparación con otros métodos de enseñanza.	Si se habla solo de percepción o impacto sin referencia a una acción o experiencia concreta.
Preferencias en gamificación	Cuando los participantes expresan qué tipo de juegos, actividades o plataformas les	Si se describe la gamificación de forma general sin identificar una preferencia o valoración específica.

	resultan más atractivas, útiles o divertidas.	
Impacto percibido en el aprendizaje	Cuando se mencionan resultados o efectos del proceso de enseñanza-aprendizaje (mejoras, dificultades, cambios en habilidades o actitudes).	Si se mencionan opiniones sin relación directa con el aprendizaje o el desempeño.
Apoyo y barreras	Cuando el texto menciona obstáculos o apoyos concretos (tecnológicos, pedagógicos, administrativos o personales).	Si se habla de percepciones o emociones sin relación con condiciones o recursos.
Valoración de la gamificación	Cuando la gamificación es (eficaz, entretenida, aburrida, útil, irrelevante, etc.) o reflexionan sobre su pertinencia.	Si se mencionan efectos en el aprendizaje o motivación sin expresar una valoración o juicio.

Nota. Elaboración propia

Paso 7. Resultados e interpretación

Durante esta etapa se consideraron los criterios de aplicación de categorías existentes usando una codificación binaria con ayuda de la [herramienta Atlas ti](#).

Después del proceso de codificación, se elaboraron diversos gráficos con el propósito de facilitar la interpretación de los documentos seleccionados. Para ello, se utilizó el software *Atlas.ti*, dado que permite realizar un análisis cualitativo profundo de los datos, así como el programa *Microsoft Excel*, que se empleó para generar visualizaciones complementarias no disponibles en *Atlas.ti*. El uso combinado de ambas herramientas favoreció una comprensión más clara y completa de los patrones y tendencias identificados en la información analizada.

La primera etapa es una gráfica que muestra la relación entre la ubicación geográfica con los documentos seleccionados, la segunda su aporte directo al objeto de estudio, y la tercera

visualiza la relación conceptos transversales-categorías de análisis a través de un mapa de calor que muestra la concentración de estudios dentro de la literatura analizada, con el propósito de identificar tendencias, patrones y posibles vacíos en la literatura existente.

Paso 8. Presentación

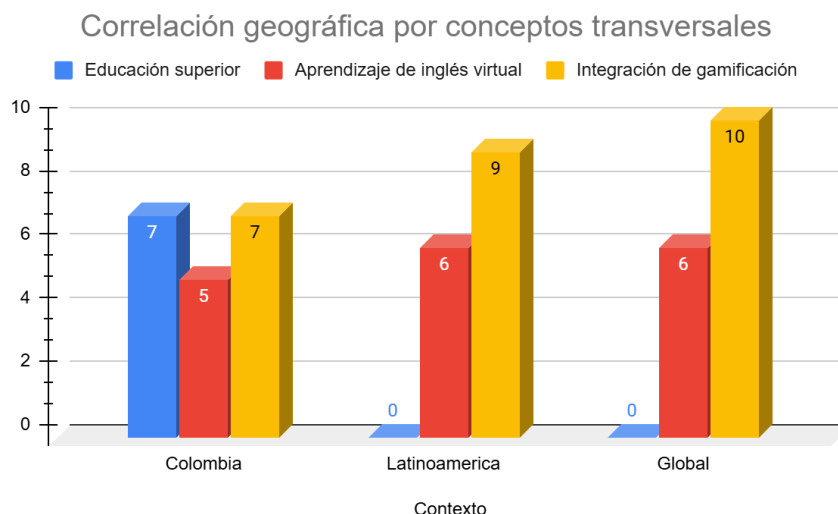
Como resultado del análisis documental, se construyó una matriz completa que permite visualizar claramente cómo cada documento aporta de manera directa al objetivo de estudio del proyecto de investigación. Además, la matriz muestra la relación de cada fuente con las categorías de análisis definidas, facilitando la comprensión de la relevancia y el aporte de la literatura revisada al desarrollo del estudio.

Gráficos de datos

La siguiente serie de gráficos pretende establecer un análisis claro y completo de la información obtenida a través de la literatura seleccionada para este estudio, estableciendo relaciones y conexiones entre documentos, conceptos y categorías para dar respuesta al objetivo del proyecto el cual pretende establecer el alcance que tiene la integración de la gamificación en el aprendizaje de inglés en modalidad virtual en niveles superiores de educación en la Fundación Universitaria Juan de Castellanos.

El siguiente gráfico de barras muestra la distribución geográfica de los documentos revisados según su país de origen en relación con los conceptos de educación superior, aprendizaje de inglés virtual e integración de la gamificación.

Gráfico 8
Correlación geográfica y conceptos transversales



Nota. Elaboración propia

Este gráfico muestra que el concepto con mayor presencia en la literatura es la integración de la gamificación, con un total de 26 artículos, lo que equivale al 52 % del total de documentos analizados. Esta temática presenta una mayor predominancia en los contextos internacionales, con 10 estudios (20 %), seguida de los contextos latinoamericanos, con 9 estudios (18 %), y finalmente en el contexto nacional (Colombia), donde se identificaron 7 estudios (14 %). Estos datos evidencian una tendencia global hacia la incorporación de la gamificación en los ambientes bilingües virtuales, con una presencia significativa también en los escenarios regionales y nacionales.

El aprendizaje de inglés en modalidad virtual o con uso de las TIC, reúne un total de 17 estudios, aproximadamente un tercio del total. Se hace evidente una distribución equilibrada

entre los contextos internacional y latinoamericano, con una menor representación a nivel nacional.

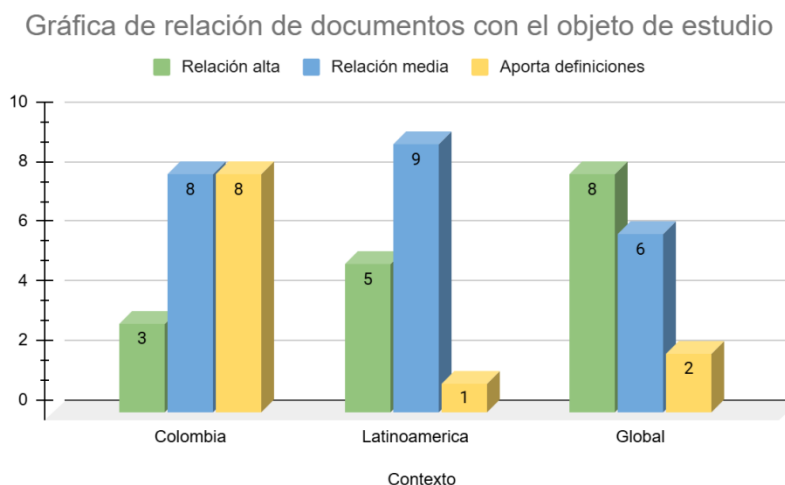
Por último, la categoría de educación superior en Colombia representa un 14% del total de muestra seleccionada al contar solo con 7 documentos, todos provenientes del contexto local por su interés como centro de estudio.

En consonancia con esto y con el fin de visualizar de manera clara el grado de pertinencia y contribución de los documentos seleccionados al proyecto de investigación, se elaboró la siguiente gráfica, en ella se representa el nivel de relación al tema de estudio, permitiendo identificar si es directa, parcial o únicamente teórica.

Los documentos se clasificaron de acuerdo con su nivel de relación teniendo en cuenta los siguientes criterios: aportes a la gamificación, la educación superior, la virtualidad y el aprendizaje de idiomas. Un artículo de relación alta aborda de manera directa temas centrales, su contenido aporta evidencia, metodologías y conclusiones relevantes que sustentan y enriquecen el desarrollo del proyecto. Los artículos con relación media son aquellos que contribuyen al marco contextual o teórico del proyecto, aportando antecedentes, aproximaciones metodológicas o elementos complementarios, pero su vinculación directa con el tema central y la población objetivo es limitada. Finalmente, están los artículos que, si bien no aplican directamente a contextos específicos, ofrecen aportes teóricos o normativos mediante definiciones, lineamientos o políticas relevantes para el estudio. Esta visualización permite identificar la relación existente entre los documentos seleccionados con el objeto de estudio.

Gráfico 9

Relación al objeto de estudio.



Nota. Elaboración propia

De los 50 artículos seleccionados, 16 presentan una alta relación con el objeto de estudio, lo que corresponde al 32% del total. Entre ellos, el mayor número proviene de contextos internacionales (8), seguidos de Latinoamérica (5) y, en menor medida, de Colombia (3).

Los artículos con relación media suman 23 (46% del total), distribuidos principalmente en el contexto latinoamericano (9) y nacional (8), mientras que en el ámbito internacional se identificaron 6.

Los artículos con relación teórica ascienden a 11 (22% del total). En este nivel, Colombia y el ámbito internacional cuentan con cifras similares (8 y 2 respectivamente), mientras que en Latinoamérica se encontró un solo estudio.

En síntesis, se observa que la mayor proporción de la literatura revisada corresponde a estudios con relación media, seguidos por los de alta relación y, en último lugar, por aquellos de carácter teórico. En cuanto al panorama en Colombia predominan los estudios con relevancia teórica y media, mientras que en el ámbito internacional se evidencia un mayor número de artículos de alta relevancia, lo cual indica un contraste significativo en la producción académica y un vacío en la literatura a nivel nacional.

Este contraste entre el panorama nacional, latinoamericano e internacional abre la necesidad de profundizar no solo en la cantidad y ubicación de los documentos, sino también en la forma en que se abordan los temas relacionados con la gamificación y el aprendizaje del inglés en la educación superior. Para ello, se hace necesario establecer el vínculo existente entre los conceptos transversales definidos en este estudio con las diferentes categorías de análisis, con esta articulación se determinan los enfoques más explorados y los vacíos aún presentes en la literatura.

Gráfico 10

Correlación de conceptos transversales y categorías de análisis

		 Educación superior  7  21	 Gamificación  26  121	 Inglés virtual  17  59	Totales
 APOY...	3  45	9	20	16	45
 Contex...	3  9	9			9
 IMPAC...	2  37		24	13	37
 MOTIV...	2  43	3	24	16	43
 PARTIC...	2  26		18	8	26
 PREFER...	2  16		14	2	16
 VALOR...	2  25		21	4	25
Totales		21	121	59	201

Nota. Datos tomados de Atlas.ti

El concepto de educación superior se abordó desde un panorama político e institucional debido a que era necesario realizar una contextualización específica de la región en dónde se centra el presente proyecto de investigación, sin embargo, al no estar directamente relacionada con el objetivo general, no se toma en cuenta como categoría de análisis. De esta manera, se evidencia una mayor representación de la categoría de apoyo y barreras lo que indica que los documentos relacionados a esta categoría en particular aborda el papel de las instituciones para promover la participación y las limitaciones estructurales que enfrentan los estudiantes desde las políticas establecidas para la educación superior en el contexto colombiano. La participación y experiencias previas, preferencias y valoración de la gamificación no aparecen relacionadas con este concepto en particular lo que sugiere que el ámbito institucional ha sido poco analizado en relación con los elementos específicos de gamificación.

El concepto aprendizaje de inglés en modalidad virtual tiene una mayor concentración en apoyos y barreras, 43,75% de los estudios en esta categoría mencionan limitantes como la conectividad o la falta de dispositivos, mientras que, la categoría de preferencias en gamificación aparece en menor cantidad dentro de los documentos analizados, reflejando una falta de investigación en cuanto a herramientas, aplicaciones y formatos digitales de aprendizaje.

En cuanto a la integración de la gamificación, la categoría predominante es motivación hacia el aprendizaje y el impacto percibido en el aprendizaje, la literatura evidencia que el uso de elementos gamificados motiva claramente a los estudiantes y se establece una relación directa con la influencia que tiene en el aprendizaje, la valoración de la gamificación, esto indica que las percepciones son mayormente positivas y de valoración al aporte pedagógico que esta estrategia establece en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Como resultado general, se evidencia que la tendencia en la literatura se centra en estudios relacionados con la gamificación, especialmente aquellos vinculados a la motivación hacia el aprendizaje. Sin embargo, se identifica un vacío en investigaciones que aborden directamente la educación superior virtual en Colombia. Este hallazgo está directamente relacionado con el objetivo general de la investigación, que busca determinar el alcance de la integración de estrategias de gamificación para la enseñanza y el aprendizaje del inglés en niveles de educación superior en la Fundación Universitaria Juan de Castellanos de Tunja, así como explorar las percepciones de los estudiantes. De esta manera, los resultados preliminares justifican la necesidad de indagar específicamente en este contexto, contribuyendo a llenar el vacío identificado en la literatura existente.

Capítulo IV. Triangulación de los datos

La triangulación es un paso fundamental dentro de las investigaciones mixtas, su propósito es aumentar la validez y confiabilidad de los datos recolectados reduciendo a su vez el sesgo a través de la comparación de los resultados procedentes de diversas técnicas de recolección de datos, esta convergencia permite una comprensión más profunda del fenómeno investigado (Medina Romero, Hurtado Tiza, Muñoz Murillo, Ochoa Cervantez & Izundegui Ordóñez, 2023). En la misma línea, Creswell (2009) y Hernández Sampieri et al. (2021) señalan que la triangulación no se limita a comparar resultados, sino que propicia un diálogo interpretativo entre ellos, en el que se identifican coincidencias, discrepancias y aportes complementarios.

Siguiendo lo planteado por Medina Romero et al. (2023), en el caso de este proyecto, la triangulación se aplica mediante la combinación de datos cualitativos y cuantitativos, esta estrategia permite validar la información recopilada, además de contrastar los resultados obtenidos con el fin de asegurar una comprensión más completa y rigurosa de los mismos a través de un diseño de convergencia paralela en el cual se recolectan los datos, se analizan de forma independiente y finalmente se comparan, contrastan y complementan los hallazgos obtenidos.

Organización de resultados por categorías

La siguiente tabla organiza los resultados obtenidos en torno a las seis categorías definidas para el análisis: motivación, participación y experiencias previas, preferencias en gamificación, impacto percibido en el aprendizaje, apoyo y barreras, y valoración de la gamificación. Cada categoría se complementa con subcategorías emergentes, evidencias

obtenidas de las encuestas, grupo focal y matriz documental buscando una interpretación que orienta el análisis de resultados. Este esquema permite observar cómo los hallazgos cuantitativos y cualitativos se articulan, resaltando tendencias generales y particularidades que evidencian la incidencia de la gamificación en la motivación, la participación y la percepción del aprendizaje del inglés en contextos de educación superior virtual.

Tabla 17

Tabla organizada por categorías e instrumentos

Categoría	Subcategoría	Evidencia Encuesta	Evidencia Grupo focal	Evidencia Matriz documental	Interpretación
Motivación hacia el aprendizaje	Incremento motivacional (intrínseca y extrínseca)	Alto porcentaje de estudiantes afirma que la gamificación aumenta su motivación.	Se destaca que la gamificación impulsa la motivación intrínseca y la participación, reduciendo la ansiedad lingüística.	La literatura coincide en que incrementa el interés y compromiso con el aprendizaje.	La gamificación fortalece la motivación y el compromiso, siendo un factor clave en el aprendizaje virtual.
	Diferencias según edad/nivel	Mayor motivación en jóvenes (19–25 años).	Se observan diferencias por edad y experiencia docente: los más jóvenes muestran mayor apertura tecnológica.	Estudios confirman mayor motivación en etapas iniciales y en población joven.	La motivación es más alta en niveles iniciales y en estudiantes jóvenes.
Participación y	Uso de plataformas	Mención frecuente de <i>Duolingo</i> ,	Experiencias previas positivas con	Referencias constantes al uso de	Las experiencias previas



experiencias previas		<i>Kahoot y Quizizz.</i>	herramientas digitales, aunque limitadas por tiempo y apoyo institucional.	plataformas digitales en el aprendizaje gamificado.	facilitan la disposición a participar.
	Modalidad académica	Mayor participación en modalidades híbridas y presenciales.	La gamificación promueve interacción y motivación en entornos virtuales pese a limitaciones tecnológicas.	Se comparan las modalidades presencial y virtual.	La modalidad condiciona la participación; en entornos virtuales surgen más retos.
Preferencias en gamificación	Elementos motivadores	Preferencia por puntos y recompensas.	Valoración de actividades interactivas centradas en el estudiante.	Se destacan recompensas, puntos y retroalimentación inmediata como estímulos clave.	Los logros visibles son más valorados que la competencia entre pares.
	Tipos de actividades	Predominan juegos de preguntas y <i>quizzes</i> .	Se prefieren actividades breves, retadoras y con retroalimentación inmediata.	Se mencionan plataformas como <i>Duolingo</i> , <i>Quizizz</i> y <i>Moodle</i> .	Las actividades interactivas aumentan interés y aprendizaje.
Impacto percibido en el aprendizaje	Habilidades lingüísticas	Mayor impacto en niveles A1–A2.	La gamificación promueve ambientes favorables y competencias digitales.	Enfatiza mejoras en vocabulario, escritura y funciones cognitivas.	El impacto es más notorio en niveles básicos y en habilidades receptivas.
	Comparación con otros métodos	Percepción positiva frente a	La gamificación se percibe	Comparación es favorable respecto a	Supera enfoques tradicionales



		clases magistrales.	como más dinámica y motivadora.	métodos tradicionales.	en motivación, aunque menos en habilidades productivas.
Apoyo y barreras	Barreras tecnológicas	Conexión deficiente en modalidad virtual.	Se mencionan limitaciones de conectividad, capacitación docente y apoyo institucional.	Problemas de infraestructura y acceso identificados como barreras comunes.	Las fallas tecnológicas restringen el potencial de la gamificación.
	Apoyo institucional	Demanda de más plataformas y acompañamiento docente.	Escasez de políticas y formación docente en innovación.	El apoyo institucional es clave para implementar gamificación.	El respaldo institucional determina la sostenibilidad de la estrategia.
	Limitación teórica	—	Falta de teoría específica sobre gamificación; se apoya en fundamentos pedagógicos generales.	La literatura evidencia escaso sustento teórico sobre gamificación.	Se requiere fortalecer el marco conceptual para consolidar su base científica.
Valoración de la gamificación	Importancia pedagógica	La mayoría la considera importante o muy importante.	Se reconoce como estrategia innovadora y estimulante.	Coincide su valoración como recurso pedagógico eficaz.	Es percibida como metodología válida e innovadora.
	Disposición hacia el uso	Alta disposición a participar en actividades gamificadas.	Actitud positiva hacia su uso, aunque se señala necesidad de capacitación.	Disposición favorable, aunque con reservas en algunos contextos.	Existe apertura general hacia la gamificación, con necesidad de formación continua.

Nota. Elaboración propia

La siguiente tabla amplía el análisis realizado previamente al establecer una articulación entre los tres conceptos transversales del marco teórico educación superior en Colombia, aprendizaje de inglés en ambientes virtuales de aprendizaje e integración de la gamificación en el aprendizaje de inglés en modalidad virtual y las seis categorías de análisis. A diferencia de la tabla anterior, que organizaba los hallazgos por categorías con evidencias específicas de cada instrumento, en esta se busca mostrar cómo cada concepto transversal se relaciona con todas las categorías, facilitando una lectura comparativa y una triangulación más estructurada entre los instrumentos de recolección de datos (encuesta, grupo focal y matriz documental).

De esta manera, la tabla no solo resume los resultados de la encuesta, ya incorporados en cada cruce, sino que también deja espacios para complementar con la información cualitativa, permitiendo un análisis integral y coherente con el diseño metodológico mixto del estudio.

Tabla 18
Conceptos transversales por categorías de análisis

Concepto transversal	Categoría de análisis	Resultados Encuesta	Resultados Grupo focal	Resultados Matriz documental	Análisis integrador
Educación superior en Colombia	Motivación hacia el aprendizaje	Jóvenes (19–25 años) muestran mayor motivación (84,9%); disminuye en mayores de 40 (66,7%).	La gamificación incrementa el interés y la voluntad hacia el aprendizaje.	Se menciona poco, en la literatura tan solo hace referencia a que los jóvenes suelen estar más motivados que los adultos mayores.	Encuesta y grupo focal coinciden en el aumento de la motivación mediante gamificación, mientras que la literatura aún la aborda superficialmente.
	Participación y	Mayor participación en modalidad	Las experiencias previas con	No hay una mención directa en	Tanto encuesta como grupo



experiencias previas	híbrida (38,7%) y presencial (33,2%) que en virtual (27,1%).	herramientas digitales inciden en la interacción, porque demuestra seguridad en su empleo.	este concepto ni en cómo las universidades promueven o limitan la participación estudiantil.	focal destacan mayor participación en modalidades híbridas, aunque la literatura carece de estudios que profundicen en estas experiencias.
Preferencias en gamificación	Estudiantes de pregrado y técnico prefieren dinámicas lúdicas; posgrado busca actividades más serias.	Actividades cortas e interactivas como quizzes, posibilitan la retroalimentación rápida, lo cual aumenta la participación.	Está limitado a contextos muy formales.	Los estudiantes prefieren actividades breves e interactivas, coherente con lo observado en grupo focal, pero la literatura sigue centrada en contextos formales.
Impacto percibido en el aprendizaje	Los niveles básicos perciben mayor impacto en vocabulario y gramática.	Mejoría en la comprensión y empleo del inglés, de manera especial en el vocabulario y uso de estructuras básicas.	Está vinculado a cómo las universidades perciben beneficios de métodos innovadores.	Encuesta y grupo focal perciben mejoras en aprendizaje y vocabulario, pero la literatura se enfoca más en percepciones institucionales que en



					resultados estudiantiles.
Apoyo y barreras	Estudiantes reportan conexión deficiente y falta de recursos digitales.	Dificultades de conexión, y poco apoyo institucional.	Está asociado al apoyo institucional y las políticas que facilitan o dificultan el proceso educativo.	Se identifican barreras comunes de conectividad y apoyo institucional limitado, en línea con la literatura sobre carencias estructurales en la educación superior.	
Valoración de la gamificació n	Alta valoración positiva como estrategia pedagógica en todos los niveles.	Es una metodología adecuada y motivadora, a pesar de que demanda alta capacitación docente.	En este concepto hay poca relación en cómo las universidades valoran la gamificación como estrategia pedagógica.	En las encuestas y grupo focal se enfatiza en la percepción positiva mientras que en la literatura específicame nte relacionada a este concepto no se aborda de manera directa.	
Aprendiza je de inglés en ABA	Motivación hacia el aprendizaje	78% indica que la gamificación aumenta su motivación.	La gamificación aumenta la motivación en los ABA, al generar dinamismo y disminuir el temor a aspectos lingüísticos.	Tiene un peso importante, los documentos relacionados a este concepto hacen referencia a que aprender	Encuesta y grupo focal coinciden en que la gamificación incrementa notablemente la motivación, lo que también se



			inglés en línea ayuda a mantener el interés gracias a la flexibilidad y el acceso.	refleja parcialmente en la literatura al reconocer su peso en el aprendizaje de inglés.
Participación y experiencias previas	Quienes usaron antes plataformas participan más activamente.	Mayor participación estudiantil, producto de la interacción y las recompensas.	La literatura muestra la experiencia, mayormente positiva, de los estudiantes al usar plataformas y herramientas digitales.	Tanto los datos cuantitativos como cualitativos muestran que las experiencias previas con plataformas digitales aumentan la participación, mientras que los documentos académicos confirman esta tendencia de manera general.
Preferencias en gamificación	Se prefieren puntos, recompensas y quizzes; menor valoración de foros.	Las herramientas que valoran el progreso, como Duolingo o Kahoot, hacen que las mismas sean cautivadoras y fáciles de emplear.	Los estudiantes prefieren actividades digitales cuando aprenden inglés en línea.	Encuesta y grupo focal destacan la preferencia por recompensas, puntos y quizzes, coherente con lo evidenciado en la literatura sobre la



				efectividad de actividades digitales interactivas.
Impacto percibido en el aprendizaje	La gamificación ayuda más en vocabulario y gramática (niveles A1–A2).	La gamificación se percibe como una estrategia eficaz que fortalece la producción escrita y oral, a la vez, que aumenta el vocabulario.	Los estudios relacionados arrojan como resultado que el aprendizaje de inglés en línea ayuda especialmente con adquisición de vocabulario y habilidades de lecto-escritura.	La encuesta señala un impacto mayor en vocabulario y gramática, aunque el grupo focal no lo menciona explícitamente; la literatura coincide en el beneficio del aprendizaje en línea en estas áreas.
Apoyo y barreras	Se señalan obstáculos de autonomía, gestión del tiempo y conectividad.	Hay dificultades en la conectividad, y el tiempo docente para la preparación de las actividades, pese a la valoración de integrar herramientas tecnológicas en los ABA.	Los estudios mencionan problemas de conectividad y falta de dispositivos.	Los tres enfoques coinciden en la existencia de barreras como conectividad y gestión del tiempo, que afectan la autonomía estudiantil en entornos virtuales.
Valoración de la gamificación	Se percibe como estrategia útil para mantener la atención en clases virtuales.	Se valora de manera positiva la gamificación como una estrategia alineada con	La literatura resalta una buena disposición frente a actividades	Se observan coincidencias generales entre fuentes, con matices según el tipo



			las exigencias virtuales de los estudiantes, lo cual repercute en la autonomía y práctica de los mismos.	gamificadas en línea.	de evidencia disponible
Integración de la gamificación en el aprendizaje de inglés virtual	Motivación hacia el aprendizaje	La gamificación aumenta el interés en el aprendizaje, especialmente en estudiantes con experiencia previa.	Elementos gamificados tales como: retos y recompensas, favorecen la motivación en ambientes virtuales.	Es el aspecto más destacado en la literatura, el uso de elementos gamificados motivan claramente a los estudiantes.	Los tres instrumentos coinciden en que la gamificación incrementa significativamente la motivación, destacando el papel de la competencia y el reto como impulsores del interés.
	Participación y experiencias previas	Quienes ya usaron Duolingo, Kahoot o Quizizz muestran mayor disposición.	Los estudiantes que han usado plataformas gamificadas con anterioridad, demuestran mayor compromiso y voluntad.	La literatura refleja que las dinámicas de juego hacen que los estudiantes generen una mayor participación.	Los resultados muestran que la familiaridad con herramientas digitales favorece la participación, lo cual coincide con la literatura que resalta el valor de las dinámicas de juego para mantener el



				compromiso estudiantil.
Preferencias en gamificación	Recompensas, niveles y progresión son los elementos más valorados.	Las actividades que involucran retroalimentación inmediata, y niveles de logro, impactan de gran manera en el aspecto motivacional.	El uso de estos elementos de recompensas, puntos y retos es lo más señalado en la literatura.	Tanto en la encuesta y el grupo focal como en los estudios analizados se observa preferencia por recompensas, niveles y puntos, confirmando una tendencia constante en el diseño de entornos gamificados efectivos.
Impacto percibido en el aprendizaje	Se percibe como más efectiva que la clase magistral.	La gamificación aporta a un aprendizaje significativo, donde se resalta el vocabulario y la comprensión.	Gran parte de los documentos analizados menciona una mejoría sobre todo el vocabulario y comprensión, aunque también se mencionan otro tipo de habilidades de tipo cognitiva y social.	Los datos empíricos evidencian una percepción de mayor efectividad de la gamificación frente a métodos tradicionales, lo que coincide con la literatura que destaca su impacto positivo en el rendimiento y la atención.
Apoyo y barreras	Demanda de más plataformas interactivas y	Surge la necesidad del apoyo	En la literatura, se argumenta	Se percibe una demanda de mayor



	capacitación docente.	institucional y tecnológico, en aras de afianzar actividades gamificadas.	que, aunque la gamificación motiva, se necesita de apoyo tecnológico e institucional para su buen funcionamiento y aplicabilidad.	capacitación docente y acceso a plataformas, lo cual también se menciona en la literatura como requisito clave para una integración sostenible de la gamificación.
Valoración de la gamificación	Mayoría considera importante o muy importante su uso en educación superior.	La gamificación es una estrategia que estimula la enseñanza virtual del inglés, lo cual promueve satisfacción y voluntad.	Es lo más mencionado en la literatura, se tiene la percepción positiva de la gamificación como una herramienta útil para el aprendizaje, aunque también hay documentos que reflexionan sobre su uso de manera crítica asumiendo una postura neutral.	Los instrumentos coinciden de manera general en los beneficios de la gamificación, aunque con distintos niveles de detalle según el tipo de evidencia.

Nota. Elaboración propia

Desarrollo discursivo

El desarrollo discursivo que se presenta a continuación se organiza en torno a las seis categorías de análisis establecidas en este estudio: motivación hacia el aprendizaje, participación y experiencias previas, preferencias en gamificación, impacto percibido en el aprendizaje, apoyo y barreras, y valoración de la gamificación. Se trata de análisis preliminares, orientados a identificar patrones iniciales y posibles tendencias a partir de los datos obtenidos.

Para este propósito, se retoman las definiciones conceptuales y los aportes teóricos recopilados en la matriz documental, los cuales ofrecen un marco de referencia para interpretar los resultados. En particular, se destacan los planteamientos de Dörnyei (2001) sobre la motivación en el aprendizaje de lenguas, Gee (2008) en torno al potencial pedagógico de las dinámicas lúdicas, Werbach y Hunter (2020) respecto a los elementos de la gamificación, Salinas (2012) sobre innovación educativa Collazos et al. (2019) acerca de la participación en entornos virtuales, entre otros, que orientan la discusión que se desarrolla en cada categoría.

Tabla 19

Desarrollo discursivo por categorías y subcategorías

Categoría	Análisis discursivo
Motivación hacia el aprendizaje	Dentro de la categoría motivación hacia el aprendizaje, se identifica la subcategoría de incremento motivacional. Según Dörnyei (2001), la motivación en el aprendizaje de lenguas constituye la fuerza que impulsa al estudiante a sostener su esfuerzo, mientras que Ryan y Deci (2000) diferencian entre motivación intrínseca, vinculada al interés personal, y extrínseca, ligada a recompensas externas. En la encuesta aplicada, el 78% de los estudiantes manifestó que la gamificación aumentó su motivación para aprender inglés, siendo más alta en el grupo de 19 a 25 años (84,9%). El grupo focal revela las capacidades que presentan los individuos para la interacción con herramientas relacionadas con el juego. La matriz documental confirma



que el uso de elementos lúdicos, como recompensas e insignias, potencia la motivación en entornos virtuales (Huertas, 2014; Aparicio et al., 2019). Esta evidencia refleja cómo la teoría sobre la motivación intrínseca y la práctica educativa convergen en el contexto de la educación superior en Colombia, donde la gamificación aparece como un recurso para dinamizar el aprendizaje en ambientes virtuales.

Participación y experiencias previas

Esta categoría comprende dos subcategorías: *uso de plataformas gamificadas* y *modalidad académica virtual*. La participación en entornos digitales depende de la interacción significativa y de la familiaridad del estudiante con los recursos tecnológicos (Collazos et al., 2019). En la misma línea, Giraldo Jaramillo (2020) sostiene que la experiencia previa con TIC fortalece la autonomía y la confianza, factores esenciales en el aprendizaje de lenguas. La encuesta evidenció que quienes habían usado *Kahoot*, *Duolingo* o *Quizizz* mostraron mayor seguridad, aunque la participación fue menor en la modalidad virtual (27,1%) que en la híbrida (38,7%), lo que sugiere la necesidad de acompañamiento pedagógico y soporte tecnológico para sostener la implicación.

El grupo focal confirmó que la familiaridad tecnológica fomenta la colaboración, mientras que la virtualidad exige más autogestión. En la matriz documental se evidencia con autores como Lopera y Sierra (2025), quienes argumentan que la experiencia previa con entornos gamificados facilita la adaptación digital, y Segovia-García et al. (2022) resaltan que la participación virtual depende de la infraestructura y el respaldo institucional. En esta línea, el Ministerio de Educación Nacional (2024) enfatiza la importancia de políticas que aseguren equidad digital y formación docente. En conjunto, la participación estudiantil se fortalece cuando confluyen motivación, experiencia tecnológica y apoyo institucional, factores clave para consolidar entornos virtuales gamificados inclusivos y sostenibles.

Preferencias en gamificación

Dentro de la categoría *preferencias en gamificación*, se destaca la subcategoría de *elementos motivadores*. Según Werbach y Hunter (2020), los puntos, insignias y niveles son mecanismos clave para sostener la atención y el compromiso del estudiante, mientras que Zichermann (2010) resalta la importancia de la retroalimentación inmediata como refuerzo del progreso. En la encuesta, los participantes mostraron mayor preferencia por puntos, recompensas y *quizzes* interactivos, en contraste con las actividades extensas o reflexivas. Esta tendencia confirma lo planteado por Kapp (2012), quien afirma que el



refuerzo rápido y la visibilidad de los logros mantienen la motivación en los entornos gamificados.

El grupo focal coincidió en que las dinámicas breves y visuales, como retos y quizzes, facilitan la comprensión del inglés y hacen el proceso más atractivo. De acuerdo con la matriz documental, Lopera y Sierra (2025) destacan que la retroalimentación inmediata genera mayor adherencia, mientras que Giraldo Jaramillo (2020) y Moreno Cely y Gutiérrez Rodríguez (2020) subrayan el valor del reconocimiento simbólico y los logros visibles para fortalecer la permanencia y satisfacción estudiantil. En conjunto, la evidencia muestra que la gamificación es más efectiva cuando responde a las preferencias del estudiante, integrando recompensas claras, avances visibles y actividades breves que impulsan la motivación y el aprendizaje significativo en la educación superior virtual colombiana.

Impacto percibido en el aprendizaje

Dentro de la categoría impacto percibido en el aprendizaje se destaca la subcategoría de desarrollo de competencias lingüísticas. Según Gee (2008), los entornos gamificados favorecen aprendizajes significativos al integrar acción, retroalimentación y reflexión. En esta línea, Johnson et al. (2016) y Kim (2018) afirman que la gamificación es especialmente efectiva en etapas iniciales, al reforzar vocabulario y estructuras básicas mediante la práctica repetitiva y el refuerzo inmediato. Los resultados de la encuesta confirman esta tendencia: los estudiantes de niveles A1–A2 reportaron mayores beneficios en vocabulario y gramática, mientras que en niveles más avanzados el impacto fue percibido como menor.

El grupo focal señaló que la gamificación mejora la comprensión y el uso práctico del inglés, pues las actividades interactivas generan logro y confianza comunicativa. La matriz documental respalda estos hallazgos: Moreno Cely y Gutiérrez Rodríguez (2020) destacan su valor para el desarrollo de competencias básicas, y Segovia-García et al. (2022) vinculan su implementación con mayor compromiso y rendimiento académico. De igual forma, Giraldo Jaramillo (2020) resalta la retroalimentación inmediata y la repetición lúdica como claves para la retención del conocimiento. En conjunto, la evidencia muestra que la gamificación impacta especialmente en los niveles iniciales, consolidando vocabulario y gramática, mientras que en niveles avanzados actúa como apoyo motivacional dentro de la educación superior colombiana.



Apoyo y barreras

Dentro de la categoría apoyo y barreras se resalta la subcategoría de limitaciones tecnológicas e institucionales. Salinas (2012) señala que el uso efectivo de las TIC requiere planificación y acompañamiento institucional, mientras que Cabero y Llorente (2015) advierten que la falta de infraestructura y capacitación docente limita la innovación pedagógica. En la encuesta, los estudiantes identificaron la conectividad deficiente y la falta de recursos digitales como los principales obstáculos, percepción que el grupo focal confirmó al destacar las fallas técnicas y el escaso soporte institucional como factores que reducen la eficacia motivacional de la gamificación.

La matriz documental coincide en este diagnóstico: Segovia-García, Said-Hung y García Aguilar (2022) señalan brechas estructurales en la educación virtual colombiana, mientras que Moreno Cely y Gutiérrez Rodríguez (2020) enfatizan la necesidad de fortalecer la cultura institucional y el apoyo técnico permanente. A su vez, el Ministerio de Educación Nacional (2024) subraya la importancia de políticas que garanticen equidad tecnológica y formación docente continua. En síntesis, la efectividad de la gamificación depende no solo del diseño pedagógico, sino también de una infraestructura sólida y un acompañamiento institucional que aseguren su aplicación sostenible en la educación superior virtual.

Valoración de la gamificación

Dentro de la categoría valoración de la gamificación se destaca la subcategoría de importancia pedagógica. Según Hamari et al. (2014) y Aparicio et al. (2019), la gamificación es una estrategia innovadora que fomenta la motivación, la participación y la persistencia al combinar el componente lúdico con objetivos formativos claros. Los resultados de la encuesta confirman esta percepción: la mayoría de los estudiantes la consideró “importante” o “muy importante” para el aprendizaje del inglés y expresó alta disposición a participar, valorando su dinamismo y su capacidad para reforzar el aprendizaje.

El grupo focal coincidió en que la gamificación mantiene el interés durante las clases virtuales, aunque su efectividad depende del diseño y del acompañamiento docente. En la misma línea, Lopera y Sierra (2025) resaltan que esta metodología fortalece la autonomía y la autoeficacia, mientras que Segovia-García, Said-Hung y García Aguilar (2022) la reconocen como una estrategia clave de innovación educativa. El Ministerio de Educación Nacional (2024) también la identifica como parte de la transformación digital de la educación superior. En síntesis, la gamificación goza de una valoración pedagógica ampliamente positiva, aunque su sostenibilidad requiere planificación, formación

docente e infraestructura que aseguren su impacto en los entornos virtuales de aprendizaje.

Nota. Elaboración propia

Análisis conceptual por categorías de triangulación

Para esto, se siguió el *diseño de convergencia* citado en Medina Romero, M. Á., Hurtado Tiza, D. R., Muñoz Murillo, J. P., Ochoa Cervantez, D. O., & Izundegui Ordóñez, G. (2023) establecido en cuatro niveles: 1. concordancia total (los tres instrumentos coinciden plenamente), 2. concordancia parcial (cuando dos instrumentos coinciden, pero uno difiere), 3. discrepancia (cuando hay contrastes significativos), 4. Complementariedad (cuando un instrumento profundiza o amplía lo hallado en los demás). Estos niveles permiten sustentar los resultados en relación con la pregunta de investigación y objetivo general del proyecto.

Educación superior en Colombia

Según los datos es concordancia parcial porque hay percepción positiva pero su alcance real está condicionado o limitado por infraestructura, políticas de apoyo y formación docente. El alcance en este aspecto es básico, pero en expansión con potencial para fortalecimiento de políticas institucionales que promuevan la innovación pedagógica. Con base en lo anterior, al momento de realizar el análisis con base en el enfoque mixto de convergencia paralela, es posible comprender cómo la educación superior bilingüe en Colombia ha encarado desafíos en aspectos de innovación, bienestar y equidad. A lo largo de este proceso investigativo, y de la maestría misma, existe una urgencia en transformar la enseñanza universitaria tradicional hacia enfoques donde prime el dinamismo y el empleo de la tecnología. La matriz documental revela que las universidades promueven la innovación pedagógica, a pesar de las limitaciones

institucionales en la formación de los docentes, inversiones en la planta física y tecnológica y en la puesta en marcha de políticas que acompañen el devenir de los profesores en este aspecto.

En el grupo focal, el 100% de los docentes manifestó que la gamificación y el uso de las TIC robustecen la participación y la motivación de los estudiantes en las clases de inglés que se desarrollan en la universidad; no obstante, expresaron que su puesta en marcha es restringida por la falta de apoyo institucional, la deficiente conectividad a internet y a la mínima capacitación técnica y metodológica. Es válido afirmar que esta evidencia empírica y sustentada refleja las condiciones que vive la práctica docente universitaria en la actualidad.

Así mismo, la innovación en la educación superior va más allá de lo técnico para tomar lugar en el plano humano, racional y ético. De acuerdo con Wenger (1998), la docencia universitaria debe quebrar la verticalidad pedagógica tradicional y generar comunidades horizontales de práctica, lo que permite que el conocimiento se construya de manera colectiva y fortalezca el aprendizaje como un acto significativo. A la vez, Kern y Wehmeyer (2021), hablan de la alfabetización en bienestar, en la cual se genera, promueve y comunica bienestar en las comunidades educativas, donde se integran aspectos emocionales, cognitivos y sociales en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Es fundamental para la formación docente que se promueva la capacidad de generar ambientes universitarios saludables, donde prime la convivencia mediada por el bienestar.

Es importante traer a colación que, en el grupo focal los docentes aprecian la gamificación como una estrategia pedagógica que disminuye la ansiedad lingüística, aumenta la motivación y refuerza la participación de los estudiantes en las clases de inglés, siempre que

existan los recursos tecnológicos adecuados y el seguimiento institucional. Lo anterior se argumenta en Deterding et al. (2011), al afirmar que la gamificación es la aplicación de los elementos del diseño de juegos que promueven la implicación activa de los estudiantes, y con base en Sailer et al. (2017) quienes develan un impacto positivo en la satisfacción de necesidades psicológicas y de motivación intrínseca en cada estudiante.

Por otra parte, tomando en consideración la matriz documental y el grupo focal hay una coincidencia que evidencia la ausencia de políticas institucionales sólidas que apoyen la innovación docente y la capacitación continua en la educación superior.

Este limitante elucida que las nociones de los docentes, quienes expresan entusiasmo y alegría por innovar, también reconocen la falta de respaldo organizacional que afecta el quehacer con la gamificación. En palabras de Bass y Riggio (2006) y Whitmore (2017), quienes expresan que, al emplear enfoques de liderazgo transformacional y coaching educativo, es fundamental el liderazgo inspirador y reflexivo que fortalece las capacidades docentes y permite consolidar las redes del aprendizaje colaborativo, lo cual expresado en Wenger (1998), repercute en la construcción significativa del conocimiento.

Las ideas mencionadas reflejan que la innovación sostenible en la universidad necesita una cultura institucional de apoyo constante que genere experiencias enfocadas al aprendizaje con la tecnología y al desarrollo profesional.

Es loable reconocer el impacto positivo del bienestar emocional y la motivación en el aprendizaje del inglés. La retención y la calidad académica como exponen Kern y Wehmeyer (2021) aumentan el bienestar en el devenir de los estudiantes lo cual repercute en su vida

universitaria. Esta coincidencia conceptual propia del análisis de la información confirma que el bienestar es una categoría pedagógica estructural dentro de los ABA, ya que influye en la construcción social del conocimiento y su cercanía con la tecnología, y esto a su vez, se traduce como un componente esencial en la enseñanza del inglés en la educación superior.

De igual manera, la educación superior debe enfocarse hacia una transformación ética, crítica y humana, donde prima la pedagogía inspirada en Freire (1970), y la puesta en marcha de la alfabetización en bienestar elaborada por Kern y Wehmever (2021). Partiendo de estas ideas, los Ambientes Bilingües de Aprendizaje (ABA) propenden la integración entre bienestar, interculturalidad y tecnología, donde se fortalece la formación integral de cada estudiante.

Aprendizaje de inglés virtual

El análisis de resultados en relación con este concepto evidencia *convergencia total* entre los tres instrumentos. Los resultados cuantitativos reflejan que la mayoría de los estudiantes (78%) perciben un incremento en la motivación al aprender inglés mediante un ambiente gamificado especialmente en los niveles iniciales A1, A2 disminuyendo en niveles más altos.

El grupo focal refuerza el hallazgo al destacar que el uso de la gamificación en ambientes virtuales de aprendizaje aumenta la autoconfianza y reduce la ansiedad, de igual forma, en la matriz documental, los documentos relacionados a este concepto poseen un peso importante, la literatura soporta la percepción positiva del aprendizaje de inglés y una motivación alta debido a la flexibilidad y acceso a plataformas digitales especialmente aquellas que son gamificadas mostrando avances en vocabulario y habilidades de lecto-escritura. Esta convergencia también se

encuentra desde los desafíos presentes en términos de autonomía, gestión del tiempo y conectividad.

Así, el análisis conceptual evidencia que el aprendizaje de inglés virtual tiene un *alcance amplio* dentro del estudio, la variedad de literatura que hay frente a este tema en particular es igualmente extenso, los resultados obtenidos en las encuestas y grupo focal permiten observar que la gamificación actúa como mediador motivacional en estos ambientes de aprendizaje mejorando la participación y el rendimiento. La triangulación también revela que, existe un patrón relacional positivo entre motivación, interacción y aprendizaje significativo.

Integración de la gamificación

Los resultados triangulados evidencian que la gamificación en los Ambientes Virtuales de Aprendizaje (AVA) cumple una función estratégica en la mediación de la motivación, la autorregulación y la interacción, configurándose como un eje dinamizador del aprendizaje del inglés en la educación superior.

Los datos cuantitativos muestran un incremento sustancial en la motivación (superior al 80 %) y en la disposición hacia el uso de herramientas gamificadas, mientras los testimonios cualitativos resaltan su efecto en la reducción de la ansiedad lingüística y la mejora del compromiso. Sin embargo, emergen tensiones entre la intención pedagógica y la práctica institucional: la gamificación tiende a implementarse como recurso superficial o lúdico, desvinculado del diseño instruccional, lo que limita su función formativa. Esta brecha entre la potencialidad teórica y la aplicación real revela la ausencia de una cultura pedagógica digital consolidada y la carencia de modelos de evaluación adaptativos en muchos AVA.

Además, aunque las plataformas más usadas (Kahoot, Quizizz, Duolingo) facilitan la participación y el refuerzo inmediato, su uso reiterativo evidencia una dependencia tecnológica reduccionista, centrada en la recompensa más que en la experiencia cognitiva y comunicativa profunda (Niño Ruge et al., 2024).

Los resultados sugieren que la gamificación logra activar la motivación extrínseca, pero su sostenibilidad depende de la capacidad institucional para trascender el estímulo inicial y promover aprendizajes autorregulados, colaborativos y transferibles. Este hallazgo coincide con las advertencias del MEN (2022), que subraya la necesidad de pasar de un modelo de innovación instrumental a uno pedagógicamente fundamentado, capaz de integrar la gamificación en las políticas de bilingüismo, calidad e inclusión.

Desde una mirada crítica, la triangulación revela tres tensiones estructurales: (1) entre innovación y equidad, pues las brechas digitales limitan la participación real de sectores con menor acceso tecnológico; (2) entre motivación y profundidad cognitiva, dado que la recompensa inmediata no siempre garantiza comprensión significativa; y (3) entre autonomía estudiantil y acompañamiento docente, donde la falta de formación en diseño gamificado reduce la calidad del acompañamiento pedagógico.

Estas tensiones demandan reorientar la gamificación hacia un modelo de ecología digital del aprendizaje, donde la tecnología se articule con principios de inclusión, accesibilidad y evaluación formativa. (Belessova et al., 2023; García & Wei, 2014).

En consecuencia, los resultados sugieren que la función de la gamificación en los AVA colombianos debe evolucionar de una estrategia complementaria a una estructura curricular integrada, sustentada en datos y orientada por políticas institucionales de innovación educativa.

Esta transición implica fortalecer la formación docente, invertir en infraestructura tecnológica equitativa y promover investigaciones aplicadas que midan el impacto de la gamificación en el desarrollo de competencias lingüísticas y socioemocionales.

Solo así la gamificación podrá cumplir su propósito transformador: convertir el entorno virtual en un espacio participativo, crítico y humanizado, donde aprender inglés no sea solo una meta instrumental, sino una experiencia significativa de agencia y construcción colectiva del conocimiento.

Capítulo V. Conclusiones

El presente estudio tuvo como objetivo general determinar el alcance de la integración de estrategias de gamificación para la enseñanza y el aprendizaje del inglés en niveles de educación superior en la Fundación Universitaria Juan de Castellanos. En coherencia, se planteó la pregunta de investigación: ¿Qué alcance se puede identificar en la integración de estrategias de gamificación para la enseñanza y el aprendizaje del inglés en la educación superior en la Fundación Universitaria Juan de Castellanos?

Los hallazgos, obtenidos a partir de un enfoque mixto y triangulación de datos, permiten afirmar que la gamificación representa una estrategia pedagógica con alto potencial transformador, pero aún enfrenta limitaciones estructurales, teóricas y metodológicas que condicionan su impacto real en los Ambientes Virtuales de Aprendizaje (AVA). A continuación, se sintetizan las conclusiones centrales, organizadas en dimensiones clave del fenómeno estudiado:

Alcance pedagógico

Los resultados muestran que la gamificación cumple una función clave como mediador de la motivación, la autorregulación y la participación en el aprendizaje del inglés. Más del 80 % de los participantes reportó un aumento en su disposición y confianza lingüística, evidenciando su capacidad para reducir la ansiedad comunicativa y generar mayor involucramiento con las actividades.

Sin embargo, el análisis también revela que su uso suele ser puntual y centrado en la obtención de recompensas, sin una intención pedagógica clara que lo vincule al desarrollo de

competencias lingüísticas o al aprendizaje profundo. Esta aplicación limitada restringe su potencial como estrategia de enseñanza. Por tanto, se concluye que la gamificación requiere una integración más estructural dentro del diseño instruccional, de modo que deje de ser un elemento motivacional aislado y se consolide como un recurso formativo que promueva aprendizajes sostenibles y significativos en los entornos virtuales.

Alcance institucional

El análisis evidencia que, en la Fundación Universitaria Juan de Castellanos, aún no está claro el concepto de la gamificación por parte de todos los docentes. Si bien existen esfuerzos puntuales de algunos de ellos por incorporar estrategias lúdicas en sus clases, estas iniciativas funcionan de manera aislada y no responden a una directriz institucional consolidada. La ausencia de una política formal o de un plan estratégico que integre la gamificación dentro de los lineamientos pedagógicos institucionales dificulta su continuidad, limita su alcance y reduce la posibilidad de evaluar su impacto real en el aprendizaje. En este sentido, la experiencia de la institución universitaria refleja una tendencia común en el entorno universitario colombiano, donde la innovación depende más de la motivación individual del profesorado que de estructuras institucionales que la respalden y la proyectan a largo plazo.

La formación docente en diseño de estrategias gamificadas sigue siendo limitada, lo que reduce la calidad pedagógica y la sostenibilidad de las experiencias. Además, se observa una brecha entre la innovación tecnológica y la cultura pedagógica, ya que muchas instituciones incorporan herramientas sin una planeación didáctica coherente con sus objetivos curriculares.

En conjunto, los resultados sugieren la necesidad de avanzar hacia una integración curricular más estructurada y sostenida, respaldada por procesos de acompañamiento institucional, espacios de formación docente y mecanismos de seguimiento que consoliden la gamificación como parte del modelo educativo y no solo como un recurso complementario.

Alcance tecnológico y social

El estudio revela que, aunque las plataformas más utilizadas como Kahoot, Quizizz y Duolingo fomentan la participación y el refuerzo inmediato, su uso reiterado genera dependencia de herramientas básicas y limita la exploración de entornos digitales más complejos e inmersivos.

Se identifican dificultades de acceso a la conectividad, infraestructura y recursos tecnológicos especialmente en contextos rurales, lo que profundiza las desigualdades educativas. Estas brechas condicionan la continuidad y la calidad de las experiencias gamificadas, afectando la participación equitativa de los estudiantes.

Los resultados evidencian la necesidad de fortalecer la infraestructura tecnológica y la alfabetización digital, de modo que la gamificación pueda implementarse como una práctica inclusiva y sostenible que contribuya a cerrar las brechas sociales y educativas.

Alcance teórico y metodológico

El análisis muestra que gran parte de las experiencias gamificadas en la educación superior se sustentan más en la práctica docente que en un marco teórico consolidado. Muchos docentes aplican elementos lúdicos de manera empírica, sin lineamientos pedagógicos claros ni modelos de evaluación que permitan medir su impacto real en el aprendizaje del inglés.

Esta falta de sistematización genera variabilidad en los resultados y dificulta la transferencia de buenas prácticas entre instituciones. Se requiere fortalecer los procesos de diseño y evaluación mediante la construcción de modelos pedagógicos propios, adaptados a los contextos universitarios colombianos y orientados a la formación integral, el pensamiento crítico y la sostenibilidad educativa.

Alcance propositivo

Los resultados apuntan a que la gamificación debe evolucionar de una práctica puntual a una estrategia curricular integral que fortalezca el aprendizaje del inglés en ambientes virtuales.

Para ello, las instituciones requieren políticas claras que impulsen la formación docente en diseño gamificado, el acceso equitativo a la tecnología y la evaluación continua de los resultados.

Asimismo, se propone avanzar hacia modelos educativos que conciban los entornos virtuales como espacios colaborativos y humanizados, donde el uso de la gamificación fomente la autonomía, la participación crítica y el aprendizaje significativo. Esta transición permitiría consolidar una cultura pedagógica innovadora, inclusiva y coherente con los retos actuales de la educación superior en Colombia.

Tensiones estructurales del fenómeno

El análisis permitió identificar tres tensiones centrales que explican las limitaciones actuales en el alcance de la gamificación dentro de la educación superior colombiana:

1. **Innovación vs. Equidad:** la incorporación de tecnologías y estrategias digitales avanza con mayor rapidez que la capacidad institucional para garantizar acceso, conectividad y acompañamiento técnico-pedagógico, lo que amplía las brechas entre instituciones y contextos educativos.
2. **Motivación vs. Profundidad cognitiva:** si bien las dinámicas lúdicas generan un alto nivel de interés inicial, este impulso no siempre se traduce en aprendizajes profundos, reflexivos o en el desarrollo sostenido de competencias lingüísticas. La sobrevaloración del entretenimiento puede desplazar los objetivos formativos.
3. **Autonomía vs. Acompañamiento docente:** la automatización de las actividades y el uso intensivo de plataformas tienden a reducir el rol mediador del docente, afectando la orientación pedagógica, la retroalimentación y el seguimiento personalizado del proceso de aprendizaje.

Estas tensiones evidencian la necesidad de reconceptualizar la gamificación como un proceso formativo integral, sustentado en principios pedagógicos y no solo tecnológicos, que equilibre la innovación con la equidad, la motivación con profundidad y la autonomía con el acompañamiento docente.

En síntesis, el estudio permitió determinar el alcance real de la integración de estrategias de gamificación en la enseñanza y el aprendizaje del inglés en la educación superior colombiana, revelando tanto su potencial transformador como sus límites estructurales. La evidencia obtenida demuestra que la gamificación contribuye significativamente a fortalecer la motivación, la participación y la autorregulación del estudiante, convirtiéndose en una herramienta pedagógica con alto valor formativo en los entornos virtuales de aprendizaje.

No obstante, su impacto continúa condicionado por las tensiones entre innovación y equidad, motivación y profundidad cognitiva, y autonomía y acompañamiento docente, las cuales reflejan desafíos persistentes de infraestructura, formación y cultura pedagógica.

En consecuencia, se requiere transitar hacia un modelo de gamificación institucionalizada y pedagógicamente fundamentada, que supere el uso fragmentado y tecnocentrista y se articule con las políticas nacionales de innovación, bilingüismo y calidad educativa. Esta transformación implica fortalecer la formación docente, garantizar condiciones tecnológicas equitativas y consolidar procesos de evaluación e investigación aplicada que permitan medir su impacto real en las competencias lingüísticas y socioemocionales.

Solo así la gamificación podrá consolidarse como una estrategia estructural de aprendizaje significativo, capaz de humanizar los entornos digitales, promover la inclusión y aportar a la formación de profesionales críticos, autónomos y competentes en un mundo cada vez más interconectado.

Capítulo VI. Contribuciones a los ambientes bilingües de aprendizaje ABA

El desarrollo de este proyecto de investigación, orientado a explorar el alcance de la integración de la gamificación en los procesos de enseñanza-aprendizaje del inglés en entornos universitarios virtuales, propició un análisis profundo sobre el rol de los agentes educativos y las dinámicas que emergen en estos ambientes. Como señala Velásquez Lecca (2023), los entornos virtuales reconfiguran la interacción pedagógica y demandan estrategias activas que fomenten la participación y el compromiso estudiantil, lo cual sitúa a la gamificación como un recurso significativo para tales fines.

Los aportes de este estudio se centran en la comprensión de los contextos educativos y sus necesidades particulares, especialmente frente a los cambios derivados de la pandemia de la COVID-19, que aceleró la migración de la educación hacia espacios digitales. En línea con lo planteado por Laura-De La Cruz et al. (2024), esta transición dejó en evidencia la falta de preparación tecnológica y pedagógica tanto de instituciones como de docentes, situación que este proyecto retoma para ofrecer un diagnóstico del panorama universitario basado en la Fundación Universitaria Juan de Castellanos, seis años después de la emergencia sanitaria, particularmente en lo concerniente a la enseñanza del inglés en modalidad virtual.

En este marco, la gamificación se resignifica no como una herramienta neutra o meramente tecnológica, sino como una estrategia capaz de reconfigurar el aprendizaje desde la agencia del estudiante, promoviendo autonomía, motivación y participación activa. Esto coincide con Narváez Sarango y Maldonado Palacios (2023), quienes destacan que las dinámicas

gamificadas pueden potenciar el involucramiento del estudiante cuando se articulan con objetivos comunicativos claros.

En relación con el bilingüismo y los ambientes de aprendizaje, la revisión documental evidenció que, a nivel internacional, la gamificación se ha integrado dentro de modelos comunicativos e interculturales, mientras que en Colombia su implementación continúa siendo parcial o experimental. Esta diferencia subraya la necesidad de contextualizar las estrategias globales, reconociendo las particularidades culturales, tecnológicas y lingüísticas de cada comunidad educativa. Así, el estudio reafirma la importancia de una educación bilingüe situada que valore la diversidad sociocultural del país y promueva metodologías innovadoras como la gamificación, no a través de la adopción acrítica de modelos externos, sino mediante una re-interpretación contextualizada de su potencial para fortalecer los procesos de aprendizaje.

A la vez, esta propuesta investigativa aporta de manera significativa a la comprensión y al fortalecimiento de los Ambientes Bilingües de Aprendizaje (ABA), al mostrar que la gamificación, cuando se emplea desde una perspectiva crítica y humanista, repercute positivamente en la motivación, el bienestar y la participación estudiantil en cursos de inglés en educación superior. Es importante resaltar que el grupo focal evidenció que los docentes reconocen el potencial transformador de estrategias innovadoras que construyen comunidades colaborativas y solidarias, y que conciben el inglés como un medio de conexión más que como una meta aislada.

Asimismo, se destaca que el liderazgo pedagógico, el uso pertinente de la tecnología y el desarrollo profesional docente son factores centrales para que los mismos se constituyan en

agentes de cambio dentro de contextos educativos bilingües locales, nacionales e internacionales.

Desde esta perspectiva, la implementación de la gamificación en los ABA abre un espacio de inclusión, armonía y reconocimiento de las capacidades cognitivas y sociales de cada docente en su proceso formativo y en su papel como actor participativo dentro de la comunidad.

Capítulo VII. Recomendaciones

A partir de los hallazgos de este estudio se proponen las siguientes recomendaciones orientadas a fortalecer la comprensión, aplicación y sostenibilidad de la gamificación, estas recomendaciones buscan servir de guía práctica y académica para la consolidación de la gamificación en entornos virtuales bilingües.

Recomendaciones para futuras investigaciones

Las recomendaciones para futuras investigaciones apuntan a que se realicen estudios de carácter evaluativo que incluyan análisis de casos, que permitan evidenciar el impacto real y a largo plazo de la implementación de la gamificación en entornos virtuales de educación superior.

Asimismo, se sugiere la realización de estudios comparativos entre instituciones públicas y privadas, con el fin de ampliar el diagnóstico sobre el alcance de la gamificación en este ámbito. También sería relevante explorar la aplicabilidad de la gamificación en los diferentes niveles de enseñanza del inglés, con el objetivo de evaluar de manera más precisa su impacto en los estudiantes.

De igual manera, se recomienda comparar modalidades presenciales, híbridas y virtuales, para identificar los factores contextuales que influyen en la efectividad de esta metodología.

Recomendaciones para la formación y capacitación docente

La presente investigación evidenció la necesidad de fortalecer la formación docente en el diseño pedagógico de experiencias gamificadas. En este sentido, se recomienda que las instituciones de educación superior implementen programas de capacitación en metodologías activas, aprendizaje basado en el juego, diseño instruccional y desarrollo de competencias digitales.

Estas formaciones deben estar contextualizadas y orientadas a responder a las necesidades tecnológicas y educativas del siglo XXI. Asimismo, es importante fomentar espacios de intercambio de experiencias y reflexión entre docentes, que faciliten la implementación efectiva de la gamificación en el aula virtual.

Recomendaciones para la implementación institucional

Se sugiere que la institución revise sus políticas de innovación educativa con el fin de integrar metodologías activas, como la gamificación, dentro de los planes curriculares para el aprendizaje del inglés en modalidad virtual. Esta integración puede llevarse a cabo mediante proyectos piloto que incorporen gamificación y aprendizaje colaborativo, a la vez que se fortalezca la infraestructura tecnológica y se garantice el acceso de estudiantes y docentes a un amplio repertorio de herramientas digitales que respalden dinámicas lúdicas e interactivas.

Estas acciones contribuirán a que la gamificación se consolide como una práctica sostenible en el tiempo, alineada con los objetivos institucionales de calidad, inclusión y bilingüismo, trayendo consigo un aspecto capaz de atraer nuevos estudiantes que reconozcan la valía del inglés en su formación profesional fortaleciendo así el compromiso institucional con una educación superior innovadora y globalmente competente.

Además, esta investigación se dará a conocer a los docentes del departamento de Idiomas de la institución, en aras de su estudio y posible integración en las políticas internas que allí se llevan a cabo, donde la gamificación tiene un papel relevante en la construcción de planes de estudio y el desarrollo específico de temáticas con objetivos claros.

Cabe agregar que, se está estudiando la posibilidad de crear un programa de pregrado enfocado en la lengua inglesa, donde el empleo de la gamificación sea una de las temáticas que tome relevancia dentro de su construcción curricular. Este estudio puede brindar pautas que permitan la consolidación de bases claras enmarcadas en los procesos de enseñanza y aprendizaje del inglés en un próximo devenir. De esta manera, el futuro programa no solo estará alineado con las tendencias pedagógicas de vanguardia, sino que también asegurará que el proceso de aprendizaje del inglés sea más motivador, participativo y eficaz, sentando un pilar fundamental para la pertinencia y calidad del diseño curricular.

Referencias

- Acosta Faneite, S. F. (2023). Criterios para la selección de técnicas e instrumentos de recolección de datos en las investigaciones mixtas. *Revista Honoris Causa*, 8(1), 1–15. <https://revista.uny.edu.ve/ojs/index.php/honoriscausa/article/view/303revista.uny.edu.ve>
- Acosta Faneite, S. F. (2023). Los enfoques de investigación en las Ciencias Sociales. *Revista Latinoamericana Ogmios*, 3(8), 82–95. <https://doi.org/10.53595/rlo.v3.i8.084>
- Agudelo Escalante, Y. D., Sierra Prada, K. J., y Agudelo Escalante, J. P. (2025). Gamificación como Estrategia Didáctica para Mejorar la Competencia del Inglés. *Revista Senderos Pedagógicos*, 17(1), 79–91.
- Alvarado Pazmiño, E. R., Rivera García, C., Ronquillo Murrieta, G. V., & Ronquillo Murrieta, R. M. (2024). Gamificación en entornos digitales para mejorar el aprendizaje de los estudiantes. *Serie Científica de la Universidad de las Ciencias Informáticas*, 17(12), 157-183. Recuperado de <https://publicaciones.uci.cu/index.php/serie/article/view/1773>
- Aparicio, M., Bacao, F., & Oliveira, T. (2019). *Gamification in learning and education: Enjoy learning like gaming*. Springer.
- Aza, T. S. D., Bustos, A. M. R., Tayupanta, G. E. R., Reina, S. A. S., Cruz, M. de J. M., & Vaca, H. S. S. (2024). Implementación de Metodologías Activas en el Proceso de Enseñanza-Aprendizaje en el Aula: Implementation of Active Methodologies in the Teaching-Learning Process in the Classroom. *Revista Científica Multidisciplinar G-nerando*, 5(1), Article 1. <https://doi.org/10.60100/rcmg.v5i1.238>

Bass, B. M., & Riggio, R. E. (2006). *Transformational leadership* (2nd ed.). Psychology Press.

Bravo Pazmiño et al., (2023). Metodologías activas en el proceso de enseñanza aprendizaje del inglés en la educación superior.

<https://www.studocu.com/ec/document/universidad-tecnica-de-machala/pedagogia/metodologias-activas-en-el-proceso-de-ensenanza-aprendizaje-del-ingles-en-la-educacion-superior/17259586>

Belessova, D., Ibashova, A., Bosova, L., & Shaimerdenova, G. (2023). *Digital learning ecosystem: Current state, prospects, and hurdles*. *Open Education Studies*, 5(1), 305-325.
<https://doi.org/10.1515/edu-2022-0179>

Belessova, N., Redecker, C., & Punie, Y. (2023). *Digital learning ecosystems and innovation in higher education*. European Commission, Joint Research Centre.
<https://doi.org/10.1016/j.compedu.2021.104212>

British Educational Research Association (BERA). (2018). *Ethical guidelines for educational research* (4th ed.). BERA.
<https://www.bera.ac.uk/publication/ethical-guidelines-for-educational-research-2018>

Cabero, J., & Llorente, M. C. (2015). *Tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y aprendizaje en la sociedad del conocimiento*. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 18(1), 25–44. ISSN 1794-4449

Cellini, S. R., & Grueso, H. (2021). Student Learning in Online College Programs. *AERA Open*, 7. <https://doi.org/10.1177/23328584211008105> (Original work published 2021)

- Cevallos Veloz, A. A., Solórzano Álava, W. L., & Macías Bailon, F. I. (2025). Gamificación en la enseñanza del inglés: Un análisis de su efectividad en el aprendizaje de segundas lenguas. *Revista UNESUM-Ciencias*, 9(1), 74-82. <https://doi.org/10.47230/unesum-ciencias.v9.n1.2025.74-82>
- Codina, L. (2025, abril 18). *Uso de matrices para analizar y sintetizar información en scoping reviews (revisiones de alcance)*. <https://www.lluiscodina.com/matriz-de-revision-de-la-literatura/>
- Collazos, C., Guerrero, L., & Vergara, A. (2019). Participación y colaboración en entornos virtuales de aprendizaje. *Revista de Educación y Tecnología*, 14(2), 45–59.
- Colombia Aprende. (s.f.). *Gamificación: estrategia didáctica para enseñar y aprender inglés*. <https://www.colombiaaprende.edu.co/recurso-coleccion/gamificacion-estrategia-didactica-para-ensenar-y-aprender-ingles>
- Creswell, J. W. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (3rd ed.). SAGE Publications.
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (5th ed.). SAGE Publications.
- Crisol-Moya, E., Herrera-Nieves, L., & Montes-Soldado, R. (2020). *Virtual education for all: Systematic review* [Educación virtual para todos: Una revisión sistemática]. *Education in the Knowledge Society*, 21, Article 15. <https://doi.org/10.14201/eks.20327>
- Daen, S. T. (2011). Tipos de investigación científica. *Revista de Actualización Clínica Investigativa Boliviana*, 12(1), 621-624. <https://espaciospublicos.uaemex.mx/article/view/19296>

- Deterding, S., Sicart, M., Nacke, L., O'Hara, K., & Dixon, D. (2011). From game design elements to gamefulness: Defining “gamification.” In *Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference: Envisioning Future Media Environments* (pp. 9–15). ACM. <https://doi.org/10.1145/2181037.2181040>
- Dörnyei, Z. (2001). *Motivational strategies in the language classroom*. Cambridge University Press.
- Escorcía caballero, L, Díaz Montoya, L y Del Valle Parra, K. (2022). Gamificación como estrategia didáctica para el fortalecimiento en los procesos de enseñanza-aprendizaje del inglés. Corporación Universidad de la Costa. Disponible en: <https://hdl.handle.net/11323/9098>
- Etikan, I., Musa, S. A., & Alkassim, R. S. (2016). Comparison of convenience sampling and purposive sampling. *American Journal of Theoretical and Applied Statistics*, 5(1), 1–4.
- Flórez Torres, K. V., López Rodríguez, N. S. M., & Alfonso, A. (2024). Fortalecimiento de la comprensión lectora del idioma inglés a través de secuencias didácticas interactivas online en aprendices tecnólogos del Servicio Nacional de Aprendizaje - Centro de Logística y Promoción Ecoturística - Regional Magdalena. Universidad de Cartagena.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Fuchs, K. (2024). Challenges with gamification in higher education: A narrative review with implications for educators and policymakers. *International Journal of Changes in Education*, 1(1), 51–56. <https://doi.org/10.47852/bonviewIJCE32021604>

Fundación Universitaria Juan de Castellanos. (s.f.). *Manual de identidad visual corporativa*.

Recuperado de <https://www.jdc.edu.co>

Furnham, A. (2020). Response bias, social desirability and dissimulation. In *The Cambridge Handbook of Personality Psychology* (2nd ed.). Cambridge University Press.

Garrard, J. (2022). *Health sciences literature review made easy: The matrix method* (6th ed.).

Jones & Bartlett Learning.

Gee, J. P. (2008). *What video games have to teach us about learning and literacy*. Palgrave Macmillan.

Giraldo Jaramillo, K. J. (2020). Influencia de las TIC en la orientación motivacional del aprendizaje del inglés como lengua extranjera en dos modalidades de mediación virtual (Tesis de maestría, Universidad Católica de Manizales). Repositorio institucional Universidad Católica de Manizales.

Gómez-Hurtado, I., Ruiz-Cecilia, R., & García-Ruiz, R. (2020). Adaptación de las metodologías activas en la educación superior: estudio de caso en la formación inicial del profesorado. *Revista Internacional de Educación y Justicia Social*, 9(3), 363-378.

https://revistas.uam.es/riejs/article/view/riejs2020_9_3_022

Grubjesic, Iva & Ivanjko, Tomislav. (2025). USING GAMIFICATION TO ENHANCE THE ACQUISITION OF ENGLISH AS A SECOND OR FOREIGN LANGUAGE IN HIGHER EDUCATION: A SCOPING REVIEW. 1662-1670. 10.21125/inted.2025.0502.

- Hamari, J., Koivisto, J., & Sarsa, H. (2014). Does gamification work? A literature review of empirical studies on gamification. In *47th Hawaii International Conference on System Sciences* (pp. 3025–3034). IEEE. <https://doi.org/10.1109/HICSS.2014.377>
- Hamui-Sutton & Varela-Ruiz (2013). La técnica de grupos focales en la definición del perfil profesional del médico cirujano. *Aten Fam*, 18(1), 9-14.
- Hernández Sampieri, R., & Mendoza Torres, C. P. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill Interamericana Editores.
- Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C., & Baptista, L. P. (2021). *Metodología de la investigación* (7.^a ed.). McGraw-Hill.
- Huertas, A. (2014). Motivación académica y aprendizaje gamificado. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 17(45), 1–15.
- Ishtiaq, M. (2019). Creswell, J. W. (2014). *Research Design: Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches* (4th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
<https://doi.org/10.5539/ELT.V12N5P40>
- Johnson, D., Deterding, S., Kuhn, K. A., Staneva, A., Stoyanov, S., & Hides, L. (2016). Gamification for health and wellbeing: A systematic review of the literature. *Internet Interventions*, 6, 89–106. <https://doi.org/10.1016/j.invent.2016.10.002>
- Kapp, K. M. (2012). *The gamification of learning and instruction: Game-based methods and strategies for training and education*. Pfeiffer.

Kern, M. L., & Wehmeyer, M. L. (Eds.). (2021). *The Palgrave handbook of positive education*.
Palgrave Macmillan.

Khalidi, A., Bouzidi, R. & Nader, F. Gamification of e-learning in higher education: a systematic
literature review. *Smart Learn. Environ.* 10, 10 (2023).

<https://doi.org/10.1186/s40561-023-00227-z>

Kim, S. (2018). Effects of gamification on language learning: A meta-analysis. *Computer
Assisted Language Learning*, 31(1-2), 1–24. DOI:[10.3390/ijerph18073550](https://doi.org/10.1080/09595939.2018.1480000)

Lara, et al. (2021). Los grupos focales como estrategia de investigación en educación. *CPU-e,
Revista de Investigación Educativa*, 34, 180.

Laura-De La Cruz, M., Pérez-Postigo, G. S., & Sánchez, J. L. (2023). Use of gamification in
English learning in Higher Education: A systematic review. *Journal of Technology and
Science Education*, 13(2), 145-167. <https://doi.org/10.3926/jotse.1740>

Lin, X., & Gao, L. (2020). Students' sense of community and perspectives of taking synchronous
and asynchronous online courses. *Asian Journal of Dis Education*, 15(1), 169-179.

Retrieved from <https://www.asianjde.com/ojs/index.php/AsianJDE/article/view/448>

Lopera, S., & Sierra, N. (2025). Students' agency in a foreign language policy in Colombian
higher education. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 27(1), 83–96.

<https://doi.org/10.15446/profile.v27n1.113292>

Lopez-Belmonte, J., Segura-Robles, A., Fuentes-Cabrera, A., & Parra-González, M. E. (2020).

Evaluating activation and absence of negative effect in a flipped learning environment through the use of gamification. *Sustainability*, 12(10), 4172.

López-Belmonte, J., Segura-Robles, A., Fuentes-Cabrera, A., & Parra-González, M. E. (2021).

Gamification in higher education: A systematic review of its effectiveness in the last decade. *Computers in Human Behavior*, 122, 106848.

<https://doi.org/10.1016/j.chb.2021.106848>

López-Hidalgo, D. B. (2025). Enseñanza del inglés mediante metodologías activas en entornos virtuales y presenciales. *MQRInvestigar*, 9(2), e478.

<https://doi.org/10.56048/MQR20225.9.2.2025.e478>

López-Marí, M., San Martín-Alonso, A., & Peirats-Chacón, J. (2022). De los videojuegos a la gamificación como estrategia metodológica inclusiva. *Revista Colombiana de Educación*, 84, 1-22. DOI: <https://doi.org/10.17227/rce.num84-12518>

Maldonado, J. (2018). Metodologías de la investigación social. Paradigmas cuantitativo, sociocrítico, cualitativo, complementario. Ediciones de la U.

Malkawi, A. I., Al-Jayousi, L., & Al-Husban, N. (2024). Jordanian English language educators' perceived readiness for virtual learning environment. *Heliyon*, 10(4), e25766.

<https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e25766>

Mateus, S. G. (2014). Translanguaging: Language, Bilingualism, and Education: Ofelia García and Li Wei. (2014). New York, NY: Palgrave MacMillan, 162 pp. *Bilingual Research Journal*, 37(3), 366–369. <https://doi.org/10.1080/15235882.2014.965361>

- Marcelino Aranda, M., Martínez Cuevas, M. del C., & Camacho Vera, A. D. (2024). Análisis documental, un proceso de apropiación del conocimiento. *Revista Digital Universitaria*, 25(6), noviembre-diciembre.
- Martínez-Miguélez, M. (2004). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. Editorial Trillas.
- Medina Romero, M. Á., Hurtado Tiza, D. R., Muñoz Murillo, J. P., Ochoa Cervantez, D. O., & Izundegui Ordóñez, G. (2023). *Método mixto de investigación: Cuantitativo y cualitativo* (1.^a ed. digital). Instituto Universitario de Innovación Ciencia y Tecnología Inudi Perú S.A.C. <https://doi.org/10.35622/inudi.b.105>
- Mero Mendoza, G. M., & Castro Bermúdez, I. E. (2021). La gamificación educativa y sus desafíos actuales desde la perspectiva pedagógica. *Revista Cognosis*. ISSN 2588-0578, 6(2), 111–124. <https://doi.org/10.33936/cognosis.v6i2.2902>
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2022). Ecosistema Nacional de Innovación Educativa y Transformación Digital. https://www.mineduccion.gov.co/1780/articles-363488_recurso_32.pd
- Ministerio de Educación Nacional. (2024). *Sistema Educativo Colombiano*. <https://www.mineduccion.gov.co/portal/Educacion-superior/Sistema-de-Educacion-Superior/231235:Sistema-Educativo-Colombiano>
- Ministerio de Educación Nacional. (2024). *Niveles de Educación Superior*. <https://www.mineduccion.gov.co/portal/Educacion-superior/Sistema-de-Educacion-Superior/231238:Niveles-de-la-Educacion-Superior>
- Ministerio de Educación Nacional. (2024). *Sistema de Aseguramiento de Calidad de la educación Superior*.

<https://www.mineducacion.gov.co/portal/Educacion-superior/Sistema-de-Educacion-Superior/235585:Sistema-de-aseguramiento-de-la-calidad-de-la-educacion-superior>

Morales Morales, A. (2021). *Motivación y desmotivación en estudiantes universitarios en entornos virtuales*. Editorial Académica Española.

Moreno Cely, G. A., Gutiérrez Rodríguez, R. E. (2020). Estudio prospectivo de la tecnología en la educación superior en Colombia al 2050. *Universidad & Empresa*, 22(38), 160-182.
Doi: <http://dx.doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/empresa/a.7583>

Mundo FESC. (2023). La gamificación en ambientes de aprendizaje para la enseñanza del bilingüismo: avances teóricos, metodológicos y tendencias en la investigación: una revisión sistemática 2018-2023. *Mundo FESC*, 13(S1), 46-66. <https://doi.org/10.61799/2216-0388.1433>

Narváez Sarango, J. S., Maldonado Palacios, G. M., Defaz Lasso, M. L., & Maldonado Palacios, I. A. (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).

Niño Ruge, M. A., Salguero Rojas, E. T., & Muñoz Barriga, A. (2024). E-gamificación: tendencias investigativas para el desarrollo de la competencia comunicativa en inglés. *Revista EducaT*, 5(2), 34-46. <https://hemeroteca.unad.edu.co/index.php/educat/article/view/8245>

Orozco Pineda, P. A., & Pineda Martínez, E. O. (2018). *Ecosistemas de aprendizaje bilingües: una experiencia de transferencia pedagógica desde la gamificación*. **Revista de Lenguas Modernas**, (28), 217–237.

- Padilla-Avalos, César-Augusto, & Marroquín-Soto, Consuelo. (2021). Enfoques de Investigación en Odontología: Cuantitativa, Cualitativa y Mixta. *Revista Estomatológica Herediana*, 31(4), 338-340. Epub 05 de octubre de 2021. <https://doi.org/10.20453/reh.v31i4.4104>
- Page, M.J., et al. (2021) The PRISMA 2020 Statement: An Updated Guideline for Reporting Systematic Reviews. *Systematic Reviews*, 10, Article No. 89. <https://doi.org/10.1186/s13643-021-01626-4>
- Peralta, D., & Guamán, V. (2020). Metodologías activas para la enseñanza y aprendizaje de los estudios sociales. *Sociedad & Tecnología*, 3(2), 2-10. <http://institutojubones.edu.ec/ojs/index.php/societec/article/view/62/414>
- Pérez Cuaces, L. A. (2022). Gamificación como estrategia didáctica para la adquisición de vocabulario en inglés en la postpandemia. *Mendive. Revista de Educación*, 20(3), 867–877. Recuperado de <https://mendive.upr.edu.cu/index.php/MendiveUPR/article/view/3004>
- Permana Putra, R. W. (2021). *Improving the students' motivation in learning English through Google Meet during the online learning*. ENGLIE: English Language in Education, 2(1), 1–9. <https://doi.org/10.22219/englie.v2i1.14605>
- Punina Lasluisa, M. C., Paguay Cuví, J. M., Yacelga Guzmán, E. L., Camuendo Farinango, L. M., & Gualli Muñoz, P. B. (2024). El papel de las TIC en la implementación de metodologías activas en el campo de la educación. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(2), 1277-1292. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i2.10566
- Rodríguez Quenoran, E. (2022). La gamificación mediada por un LMS como una estrategia para incentivar la motivación en el aprendizaje del inglés, en el nivel 1 del programa

virtual English Dot Works del SENA. Universidad de Cartagena. Disponible en:

<https://hdl.handle.net/11227/15140>

Rueda Sánchez, M. P., Armas, W. J., & Sigala-Paparella, S.-P. (2023). Análisis cualitativo por categorías a priori: reducción de datos para estudios gerenciales. *Ciencia y Sociedad*, 48(2), 83–96. DOI: [10.22206/CYS.2023.V48I2.PP83-96](https://doi.org/10.22206/CYS.2023.V48I2.PP83-96)

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78.
<https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>

Sailer, M., Hense, J., Mayr, S. K., & Mandl, H. (2017). How gamification motivates: An experimental study of the effects of specific game design elements on psychological need satisfaction. *Computers in Human Behavior*, 69, 371–380.
<https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.12.033>

Salinas, J. (2012). *Innovación educativa y uso de las TIC*. Universidad de las Islas Baleares.

Sánchez, M. E. G., Sánchez, E. I. G., & Toapanta, F. F. A. (2022). Metodología de aprendizaje para lengua extranjera. Área inglés. *RECIAMUC*, 6(2), Article 2.
[https://doi.org/10.26820/reciamuc/6.\(2\).mayo.2022.115-123](https://doi.org/10.26820/reciamuc/6.(2).mayo.2022.115-123)

Segovia-García, N., Said-Hung, E. y García Aguilera, F. (2022). Educación Superior virtual en Colombia: factores asociados al abandono. *Educación XX1*, 25(1), 197-218.
<https://doi.org/10.5944/educXX1.30455>

Soto Flores, L. E., & Alvarez Román, L. L. (2025). Gamificación como estrategia didáctica para la enseñanza de inglés en estudiantes con déficit de atención: Un enfoque inclusivo.

Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 8(6), 9270-9285.

https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i6.15603

Strauss, A. L., & Corbin, J. (2002). Bases de la investigación cualitativa: Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Universidad de Antioquia.

Thurairasu, V. (2022). Gamification-based learning as the future of language learning: An overview. *EJSocial*. <https://doi.org/10.24018/ejsocial.2022.2.6.353>

UNESCO. (2024). *2024 Gender Report: Technology on her terms* [Global Education Monitoring Report]. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.

<https://www.unesco.org/gem-report/en/2024genderreport>

UNIR Colombia. (2024, abril 18). *Educación superior en Colombia: ¿cómo es el sistema educativo colombiano?* <https://colombia.unir.net/actualidad-unir/educacion-superior/>

Velásquez Lecca, S. M. (2023). Gamificación para la enseñanza en entornos virtuales de aprendizaje: Una revisión de literatura. *Revista Científica Electrónica de Educación y Comunicación en la Sociedad del Conocimiento*, 23(2).

Villamar Gavilanes, Ana María, & Sánchez Casanova, Ricardo. (2024). Explorando las bases pedagógicas de la gamificación como enfoque metodológico en la enseñanza superior. *Educación*, 33(65), 166-188. Epub 26 de septiembre de 2024.

<https://doi.org/10.18800/educacion.202402.e001>

Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511803932>

Werbach, K., & Hunter, D. (2020). *For the win: How game thinking can revolutionize your business*. Wharton Digital Press.

Whitmore, J. (2017). Coaching for performance: The principles and practice of coaching and leadership (5th ed.). Nicholas Brealey Publishing.

Zichermann, G. (2010). Game-based marketing: Inspire customer loyalty through rewards, challenges, and contests. Wiley.

Apéndices

Apéndice A. [Encuesta](#)

Apéndice B. [Grupo focal](#)

Apéndice C. [Matriz documental](#)

Apéndice D. [Documentos comité de ética CEBIC](#)

Apéndice E. [Gráficos relacionados al instrumento 1](#)

Apéndice F. [Gráficos relacionados al instrumento 2](#)

Apéndice G. [Material complementario: descripción y análisis por instrumento](#)

[Base de datos de Excel de encuesta a estudiantes](#)

[Resultados visuales en Power BI](#)

[Vídeo del grupo focal](#)

[Gráficos de la matriz documental](#)

[Análisis final Atlas.TI Grupo Focal](#)

[Análisis final Atlas.TI Matriz Documental](#)