

Recursos digitales gamificados en la enseñanza de la gramática del inglés para fines específicos: perspectivas del alumnado universitario

Beatriz Chaves-Yuste

Profesora ayudante doctora de la Universidad Politécnica de Madrid (España)
beatriz.chaves@upm.es | <https://orcid.org/0000-0002-4442-9138>

Extracto

Este artículo analiza el uso de recursos digitales gamificados en la enseñanza de la gramática del inglés para fines específicos (*English for specific purposes* [ESP]) en estudiantes universitarios del grado en Turismo, con especial atención a la percepción del alumnado sobre la experiencia metodológica desarrollada a lo largo de un cuatrimestre. Para ello, se adoptó un enfoque cuantitativo mediante un diseño preexperimental con un único grupo. La muestra estuvo compuesta por 87 estudiantes de primer curso. La recogida de datos se llevó a cabo a través de un cuestionario inicial y un cuestionario final de percepción, una prueba diagnóstica inicial de gramática, una prueba final de rendimiento y las calificaciones obtenidas en actividades realizadas con Genially, Educaplay, Quizizz, Edpuzzle y Nearpod. Los datos fueron analizados mediante procedimientos estadísticos descriptivos e inferenciales. Los resultados muestran una valoración globalmente positiva del uso de estos recursos, especialmente en las dimensiones relacionadas con el estilo de enseñanza, el aprendizaje percibido y la motivación. Asimismo, la dimensión relativa a la ansiedad y la autoeficacia ante nuevos recursos digitales reveló una experiencia más heterogénea. En lo que respecta al rendimiento, no se observaron diferencias estadísticamente significativas entre la prueba inicial y la final de gramática, aunque un desempeño más alto agregado en las actividades digitales gamificadas se asoció con una evolución relativamente más favorable. Se concluye que los recursos digitales gamificados pueden enriquecer la experiencia metodológica y favorecer una disposición más positiva hacia el aprendizaje gramatical en contextos de ESP, aunque ello no implique necesariamente una mejora significativa del rendimiento global.

Palabras clave: gamificación; inglés para fines específicos (*English for specific purposes* [ESP]); gramática inglesa; tecnología educativa; percepción del alumnado; educación superior; motivación.

Recibido: 17-04-2026 | Aceptado: 29-05-2026 | Publicado: 07-09-2026

Cómo citar: Chaves-Yuste, B. (2026). Recursos digitales gamificados en la enseñanza de la gramática del inglés para fines específicos: perspectivas del alumnado universitario. *Tecnología, Ciencia y Educación*, 35, 86-115. <https://doi.org/10.51302/tce.2026.25151>

Gamified digital resources in the teaching of grammar in English for specific purposes: university students' perspectives

Beatriz Chaves-Yuste

Assistant professor at the Universidad Politécnica de Madrid (Spain)
beatriz.chaves@upm.es | <https://orcid.org/0000-0002-4442-9138>

Abstract

This article examines the use of gamified digital resources in the teaching of grammar within English for specific purposes (ESP) to undergraduate students enrolled in a Tourism degree, with particular attention to students' perceptions of the methodological experience developed over the course of a semester. To this end, a quantitative approach was adopted through a pre-experimental single-group design. The sample consisted of 87 first-year students. Data were collected through an initial and a final perception questionnaire, an initial diagnostic grammar test, a final achievement test, and the scores obtained in activities carried out with Genially, Educaplay, Quizizz, Edpuzzle, and Nearpod. The data were analysed by means of statistical descriptive and inferential procedures. The results show an overall positive assessment of the use of these resources, particularly in the dimensions related to teaching style, perceived learning, and motivation. Likewise, the dimension concerning anxiety and self-efficacy in relation to new digital resources revealed a more heterogeneous experience. With regard to achievement, no statistically significant differences were found between the initial and the final grammar test, although higher overall performance in the digital activities was associated with a relatively more favourable development. It is concluded that gamified digital resources can enrich the methodological experience and foster a more positive disposition towards grammar learning in ESP contexts, although this does not necessarily entail a significant improvement in overall achievement.

Keywords: gamification; English for specific purposes (ESP); English grammar; educational technology; student perception; higher education; motivation.

Received: 17-04-2026 | Accepted: 29-05-2026 | Published: 07-09-2026

Citation: Chaves-Yuste, B. (2026). Gamified digital resources in the teaching of grammar in English for specific purposes: university students' perspectives. *Tecnología, Ciencia y Educación*, 35, 86-115. <https://doi.org/10.51302/tce.2026.25151>

Sumario

1. Introducción
 2. Objetivos, preguntas de investigación e hipótesis
 3. Marco teórico y literatura
 - 3.1. Tecnología educativa, percepción del alumnado y enseñanza de lenguas en educación superior
 - 3.2. Gramática y gamificación: enfoques combinados en ESP
 - 3.3. Herramientas digitales empleadas en esta intervención: Genially, Educaplay, Quizizz, Edpuzzle y Nearpod
 4. Método
 - 4.1. Diseño de la investigación
 - 4.2. Participantes
 - 4.3. Instrumentos
 - 4.3.1. Cuestionario inicial y cuestionario final de percepción
 - 4.3.2. Pruebas de rendimiento académico gramatical
 - 4.4. Procedimiento
 - 4.5. Análisis de datos
 5. Resultados
 6. Discusión
 7. Conclusiones
- Referencias bibliográficas

Nota: la autora del artículo declara que todos los procedimientos llevados a cabo para la elaboración de este trabajo de investigación se han realizado de conformidad con las leyes y directrices institucionales pertinentes. Asimismo, la autora del artículo ha obtenido el consentimiento informado (libre y voluntario) por parte de todas las personas intervinientes en este estudio de investigación.

1. Introducción

Hablar hoy de tecnología educativa en la universidad ya no equivale a hablar de novedad. Lo verdaderamente relevante no es que las herramientas digitales estén presentes en el aula, sino qué tipo de experiencia de aprendizaje generan, cómo se integran en la secuencia didáctica y qué lugar ocupan dentro de la relación entre profesorado, contenidos y estudiantes. Esa idea aparece con bastante claridad en la investigación reciente sobre aprendizaje del inglés en contextos universitarios: la percepción de utilidad, el diseño de las actividades y la propia competencia digital del alumnado influyen de manera directa en la forma en que se vive la experiencia formativa (Hidayat *et al.*, 2022).

En el terreno del ESP, esta cuestión adquiere un peso todavía mayor. Aquí la lengua no se trabaja como un repertorio abstracto de estructuras, sino como una herramienta de acción en contextos profesionales concretos y en ámbitos de especialización académica o laboral (Basturkmen, 2025). En el caso del inglés para el Turismo, esa dimensión aplicada no es secundaria, sino constitutiva. El alumnado necesita desenvolverse en intercambios donde importan la claridad, la cortesía, la precisión y la rapidez: atender a un cliente, explicar un servicio, gestionar una reserva, responder a una queja o transmitir información especializada (Radovanović, 2024; Simatupang, 2025). En ese marco, la motivación y la percepción de utilidad dejan de ser variables accesorias y se convierten en elementos centrales del aprendizaje, algo que ya se ha señalado en estudios recientes sobre la transición desde el inglés general hacia el ESP en la universidad española (Martín-González y Chaves-Yuste, 2024).

La gramática ocupa, además, una posición ambivalente en este escenario. Se la necesita, pero no siempre se la recibe bien. En el discurso pedagógico suele insistirse en la importancia del léxico especializado, la oralidad o la competencia pragmática. Sin embargo, en ámbitos profesionales como el turístico, la competencia gramatical sigue siendo decisiva. De ella dependen la formulación adecuada de recomendaciones, la expresión de condiciones, la descripción de procedimientos, la transmisión precisa de instrucciones o la construcción de una imagen profesional fiable. Ahora bien, en el aula universitaria la gramática continúa siendo uno de los contenidos que más fácilmente se perciben como rutinarios, repetitivos o poco atractivos cuando se presentan al margen de situaciones de uso reconocibles. Esa tensión explica, en parte, el interés creciente por metodologías que intentan hacerla más cercana, más participativa y menos mecánica.

Es en este punto donde entran en juego los recursos digitales gamificados. Su presencia se ha normalizado en la enseñanza superior, también en lenguas extranjeras, y la investigación de los últimos años les ha atribuido efectos positivos en variables como la motivación, la implicación o la participación del alumnado (Dehghanzadeh *et al.*, 2021; Zhang y Hasim,

2023). Sin embargo, la literatura más rigurosa lleva tiempo advirtiendo de algo que conviene no olvidar: la gamificación no actúa de forma automática ni produce resultados homogéneos en cualquier contexto. Su valor pedagógico depende del tipo de contenido trabajado, del diseño de la actividad, del perfil del alumnado y de la manera en que el recurso se inserta en una propuesta didáctica más amplia (Dehghanzadeh *et al.*, 2021; Murillo-Zamorano *et al.*, 2021). La mera incorporación de mecánicas gamificadas no garantiza, por sí sola, que la experiencia de aprendizaje resulte significativa. Es imprescindible que los elementos, las mecánicas y las dinámicas de toda intervención gamificada se inserten en una secuencia didáctica coherente y pedagógicamente fundamentada.

Cuando la mirada se dirige específicamente a la enseñanza de la gramática, los datos siguen siendo sugerentes, aunque menos lineales de lo que a veces se da por hecho. Pham *et al.* (2025), por ejemplo, mostraron que estudiantes universitarios valoraban positivamente el uso de Kahoot! y Quizizz en clases de gramática inglesa. Este tipo de resultados se alinea con una intuición pedagógica ampliamente compartida: el trabajo explícito sobre la forma lingüística mediante recursos interactivos puede atenuar la carga de una dimensión del aprendizaje que, en otros formatos, suele generar resistencia. No obstante, conviene evitar simplificaciones excesivas. La misma literatura también sugiere que una percepción favorable de la herramienta no implica, por sí sola, mejoras claras o uniformes en todas las medidas de rendimiento, ya que los efectos positivos suelen observarse con mayor consistencia en variables motivacionales y actitudinales que en indicadores directos de competencia o logro académico (Li *et al.*, 2024; Vnucko *et al.*, 2024). Y precisamente ahí emerge una cuestión de fondo que sigue siendo especialmente pertinente en tecnología educativa: la distancia a veces existente entre lo que el alumnado siente que aprende y lo que los indicadores objetivos permiten afirmar.

En el ámbito del ESP esta cuestión merece una atención particular. Aunque la producción científica sobre gamificación y recursos digitales ha aumentado de manera notable, sigue siendo más habitual encontrar estudios centrados en el inglés general o en destrezas amplias que investigaciones dedicadas a contenidos gramaticales en contextos profesionales delimitados. En el caso del inglés para el Turismo, esta laguna resulta especialmente visible. Sabemos que el contexto exige una enseñanza conectada con necesidades comunicativas reales y que el alumnado valora positivamente las propuestas activas y contextualizadas. No obstante, es más inusual conocer cómo se perciben herramientas digitales concretas cuando se utilizan para reforzar el trabajo gramatical en asignaturas de inglés especializado. Ese es, precisamente, el espacio en el que se sitúa este estudio. Más aún, con frecuencia, los trabajos sobre innovación docente separan dos planos que en la práctica educativa aparecen entrelazados: por un lado, el rendimiento académico y, por otro, la percepción del alumnado. Esa escisión reduce la complejidad del fenómeno, pues una propuesta puede ser muy bien recibida, generar motivación y mejorar la experiencia metodológica sin traducirse en cambios significativos en el rendimiento medido. También puede ocurrir lo contrario. Desde esa perspectiva, el presente trabajo se centra en el uso de cinco recursos digitales –Genially, Educaplay, Quizizz, Edpuzzle y Nearpod–¹ en la enseñanza de la gramática del ESP con alumnado de primer curso del grado en Turismo.

¹ Los enlaces web de estos recursos digitales se pueden encontrar en las referencias bibliográficas situadas al final del artículo.

El interés principal de este estudio no reside en demostrar una mejora lineal del rendimiento, sino en analizar cómo valora el alumnado esta experiencia metodológica y qué tipo de lectura pedagógica puede hacerse de esa valoración. En concreto, se examina la percepción estudiantil en torno a dimensiones como el estilo de enseñanza, el aprendizaje percibido, la motivación y otros aspectos vinculados a la participación y al uso de recursos digitales gamificados en el aula. De forma complementaria, se consideran también algunos indicadores de rendimiento, no como eje vertebrador del trabajo, sino como contrapunto necesario para interpretar con mayor rigor el alcance de los resultados.

La aportación del artículo se sitúa, por tanto, en un terreno muy concreto. Por una parte, aborda la enseñanza de la gramática en un contexto universitario del ESP para Turismo, un ámbito menos explorado que otros dentro de la investigación sobre gamificación y tecnología educativa. Por otra, pone el foco en la percepción del alumnado ante una intervención sostenida durante un cuatrimestre y articulada mediante herramientas digitales gamificadas con características funcionales distintas. El estudio aspira a contribuir a un debate más matizado: no se trata tanto de determinar si las herramientas digitales gamificadas «funcionan» en términos abstractos, sino de analizar cómo son recibidas por el alumnado, qué tipo de experiencia generan y qué papel pueden desempeñar –con sus posibilidades y también con sus límites– en la enseñanza universitaria de lenguas con fines profesionales.

2. Objetivos, preguntas de investigación e hipótesis

El presente estudio propone analizar el uso de recursos digitales gamificados en la enseñanza de la gramática del ESP en alumnado universitario del grado en Turismo, prestando especial atención a la percepción del estudiantado sobre la experiencia metodológica desarrollada durante un curso completo. De forma complementaria, se considera también la evolución del rendimiento gramatical no como eje central del trabajo, sino como un indicador adicional que permite contextualizar los resultados perceptivos. A partir de este planteamiento general, los objetivos específicos (OE) del estudio son los siguientes:

OE1. Analizar la percepción final del alumnado sobre el uso de recursos digitales gamificados en la enseñanza de la gramática del inglés para el Turismo.

OE2. Examinar, a partir de un bloque común de ítems comparables, la evolución descriptiva de la percepción entre el inicio y el final del cuatrimestre.

OE3. Describir la evolución del rendimiento gramatical del alumnado.

OE4. Explorar la relación entre el desempeño en los recursos digitales gamificados y la evolución del rendimiento gramatical.

En relación con estos objetivos, el estudio se articula en torno a las siguientes preguntas de investigación (PI):

PI1. ¿Cómo valora el alumnado el uso de recursos digitales gamificados en la enseñanza de la gramática en una asignatura de ESP en el ámbito del Turismo?

PI2. ¿Qué cambios descriptivos pueden observarse entre la percepción inicial del alumnado y la valoración final de la experiencia en las dimensiones comparables de ambos cuestionarios?

PI3. ¿Se observan diferencias significativas entre la prueba diagnóstica inicial y la prueba final de gramática?

PI4. ¿Existe relación entre el desempeño del alumnado en los recursos digitales gamificados y su evolución en el rendimiento gramatical?

Dado el carácter del estudio y la naturaleza de los instrumentos empleados, se formularon las siguientes hipótesis (H) de trabajo:

H1. El alumnado mostrará una valoración positiva del uso de recursos digitales gamificados en la enseñanza de la gramática.

H2. Las puntuaciones descriptivas del cuestionario final se mantendrán en niveles favorables y próximos a las expectativas iniciales en las cuatro dimensiones comparables de ambos instrumentos.

H3. Se observarán mejoras estadísticamente significativas en el rendimiento gramatical global entre la prueba inicial y la prueba final.

H4. Un mejor desempeño en los recursos digitales gamificados se asociará con una evolución relativamente más favorable en el rendimiento gramatical.

3. Marco teórico y literatura

3.1. Tecnología educativa, percepción del alumnado y enseñanza de lenguas en educación superior

La investigación sobre tecnología educativa en la educación superior ha ido desplazando el foco desde la simple disponibilidad de herramientas hacia la experiencia de aprendizaje que esas herramientas configuran. Desde esta perspectiva, la cuestión no radica tanto en determinar si una plataforma es eficaz en abstracto como en examinar de qué manera se articula dentro de la secuencia didáctica, qué procesos cognitivos promueve y cómo es interpretada por los estudiantes.

En el aprendizaje universitario del inglés, la utilidad percibida de la herramienta, el diseño de las tareas y la propia competencia digital del estudiantado condicionan de forma clara la experiencia formativa (Hidayat *et al.*, 2022). Esta perspectiva ha llevado a entender la tecnología no como un simple soporte, sino como un elemento que reconfigura la participación, la mediación docente y la percepción de la propia experiencia de aprendizaje, especialmente cuando se integra en metodologías activas y en contextos de formación superior donde el alumnado espera una relación clara entre contenidos, procedimientos y aplicabilidad profesional (Carrión Candel *et al.*, 2024).

En el caso del ESP, esta cuestión adquiere una relevancia particular. En estos contextos, la enseñanza de la lengua no se organiza en torno a un dominio abstracto del sistema lingüístico, sino en función de usos comunicativos situados en ámbitos profesionales específicos (Basturkmen, 2025). Ello implica que la percepción de pertinencia de los contenidos, de las tareas y de la metodología no constituye un aspecto accesorio, sino un factor estrechamente vinculado a la implicación del alumnado y a la legitimidad que este atribuye al propio proceso de aprendizaje (Martín-González y Chaves-Yuste, 2024).

Cuando los estudiantes reconocen con claridad la conexión entre lo que aprenden y los contextos profesionales en los que previsiblemente deberán desenvolverse, la metodología deja de ser un mero vehículo de transmisión para convertirse en una mediación significativa entre formación académica y proyección laboral (Huang y Curle, 2021). Esta cuestión resulta especialmente visible en la educación superior, donde el alumnado suele valorar de manera más exigente la funcionalidad, aplicabilidad y transferibilidad de lo aprendido (Carrión Candel *et al.*, 2024; Hidayat *et al.*, 2022). En este sentido, la transición desde el inglés general hacia el ESP en el contexto universitario español se ha relacionado de forma directa con la motivación y con la percepción de utilidad de los contenidos, dos variables que no pueden entenderse como añadidos circunstanciales, sino como componentes constitutivos del propio proceso formativo (Martín-González y Chaves-Yuste, 2024). En otras palabras, en el ESP, la implicación del estudiantado depende en gran medida de que los materiales, las actividades y las dinámicas de aula se perciban como coherentes con finalidades profesionales reconocibles (Bui, 2022; Huang y Curle, 2021).

Este marco resulta especialmente pertinente en el inglés para el Turismo. En este ámbito, la formación lingüística del alumnado no persigue únicamente un conocimiento general del idioma, sino la capacidad de desenvolverse con solvencia en interacciones donde la cortesía, la precisión, la claridad expositiva y la adecuación pragmática son elementos centrales del desempeño profesional (Radovanović, 2024; Simatupang, 2025). Atender a un cliente, gestionar una reserva, responder a una reclamación, explicar un itinerario o transmitir información sobre servicios turísticos exige no solo conocimiento lingüístico, sino también capacidad para adaptar el discurso a situaciones comunicativas concretas, con un grado suficiente de corrección y naturalidad (Jawabreh *et al.*, 2022; Miqawati *et al.*, 2024). Por ello, cuando se introducen recursos digitales en asignaturas de este tipo, el interés de su análisis no debería reducirse al posible efecto sobre el rendimiento.

Resulta igualmente relevante examinar cómo el alumnado interpreta esa experiencia metodológica: si percibe las actividades como útiles, si las considera próximas a situaciones de uso plausibles, si favorecen una implicación mayor en el trabajo con la lengua y si modifican su relación con contenidos que a menudo generan más resistencia, como la gramática (Bui, 2022; Pham *et al.*, 2025). En el inglés para el Turismo, esta dimensión adquiere una importancia particular, ya que el valor de los materiales y de la metodología suele juzgarse, en buena medida, por su capacidad para conectar el contenido lingüístico con tareas que el estudiantado reconoce como verosímiles y transferibles a su futura actividad profesional (Cuic Tankovic *et al.*, 2023). Desde esta perspectiva, la enseñanza de la gramática en ESP no puede abordarse como un componente aislado o meramente formal, sino como una dimensión integrada en prácticas comunicativas con valor funcional y profesional (Bell y Collins, 2025).

3.2. Gramática y gamificación: enfoques combinados en ESP

La gramática sigue ocupando un lugar difícil de sustituir en la enseñanza de lenguas con fines profesionales. En ámbitos como el turístico, la adecuación gramatical repercute de manera directa en la formulación de instrucciones, recomendaciones, condiciones, secuencias temporales y actos de cortesía, todos ellos elementos centrales de la eficacia comunicativa en escenarios laborales. Ahora bien, reconocer esa centralidad no obliga a aceptar una enseñanza puramente formal o descontextualizada (Radovanović, 2024; Simatupang, 2025). Por el contrario, en el marco del ESP, la gramática adquiere pleno sentido cuando se presenta vinculada a tareas comunicativas reconocibles, a géneros profesionales concretos y a situaciones de uso verosímiles para el alumnado.

La literatura reciente insiste en que la gramática debe integrarse en un enfoque orientado a la competencia comunicativa, donde forma, significado y uso aparezcan coordinados (Bell y Collins, 2025). En esa misma dirección, trabajos recientes han mostrado que la enseñanza gramatical puede beneficiarse de enfoques más flexibles y contextualizados. El uso de modelos como *just-in-time teaching* en clases de inglés como lengua extranjera (*English as a foreign language* [EFL]) ha permitido explorar una gramática más reactiva, conectada con necesidades emergentes del alumnado y menos dependiente de una secuencia rígida de explicación-práctica-corrección (Gesa *et al.*, 2024). En una línea próxima, estudios recientes sobre gramática y herramientas digitales muestran que el alumnado tiende a valorar de forma positiva aquellas prácticas en las que la revisión gramatical se presenta mediante formatos interactivos, dinámicos y menos asociados a la repetición mecánica (Pham *et al.*, 2025).

Desde este punto de vista, la resistencia que a menudo suscita la gramática en el aula universitaria no parece derivarse tanto de su presencia en el currículo como del modo en que se presenta y se practica. Cuando la gramática aparece desligada de situaciones de uso

reconocibles, tiende a generar distancia, pero cuando se contextualiza y se trabaja mediante formatos que exigen participación, decisión o respuesta inmediata, esa resistencia puede reducirse (Gesa *et al.*, 2024; Pham *et al.*, 2025), pues se trabaja mediante formatos interactivos, participativos o próximos a la experiencia comunicativa. Esa posibilidad explica, en parte, el interés creciente por los entornos gamificados y por las herramientas digitales interactivas en la enseñanza de contenidos gramaticales.

La gamificación se ha consolidado en los últimos años como una de las metodologías activas más visibles en la intersección entre innovación docente, aprendizaje activo y tecnología educativa. Su promesa no es menor: aumentar la participación, reducir la pasividad del alumnado y convertir tareas rutinarias en actividades más atractivas. La revisión sistemática de Dehghanzadeh *et al.* (2021) mostró que la gamificación suele relacionarse con mejoras en motivación, implicación y determinadas dimensiones del aprendizaje lingüístico, aunque sus efectos no son uniformes y dependen del diseño pedagógico de la intervención. Esa cautela aparece también en la literatura más reciente. Zhang y Hasim (2023) señalan que la gamificación en EFL y en inglés como segunda lengua (*English as a second language* [ESL]) puede mejorar la actitud del alumnado, sus respuestas emocionales y algunas variables de aprendizaje, pero advierten de que esos efectos están fuertemente modulados por el contexto, la implementación y la naturaleza de la tarea. Los metaanálisis recientes van en una línea parecida: la gamificación puede tener un efecto positivo sobre la motivación intrínseca y sobre la percepción de autonomía o relación, pero no necesariamente produce mejoras equivalentes en todas las medidas de rendimiento (Li *et al.*, 2024).

Si se atiende específicamente al ámbito de la gramática, la evidencia disponible sigue siendo en conjunto positiva, aunque menos concluyente y más matizada de lo que en ocasiones se sugiere. En un estudio reciente sobre las clases universitarias de gramática inglesa, Pham *et al.* (2025) observaron que Kahoot! y Quizizz eran percibidas positivamente por el alumnado, especialmente por su capacidad para hacer la revisión gramatical más dinámica y participativa. Sin embargo, la percepción positiva de una herramienta y la mejora de la experiencia de aula no equivalen automáticamente a una mejora robusta y generalizable del rendimiento académico. Por ello, en lugar de presuponer una relación lineal entre recurso digital gamificado y aprendizaje medido, resulta más pertinente considerar la percepción del alumnado como un objeto de análisis con entidad propia. Ello no implica restar importancia al rendimiento, sino reconocer que la manera en que el estudiantado experimenta la intervención aporta información pedagógicamente relevante, ya que permite comprender por qué determinadas herramientas son bien recibidas, qué elementos se vinculan con el interés o la satisfacción y en qué medida esa recepción puede traducirse –o no– en aprendizaje observable.

Desde esta perspectiva, la gamificación no debería entenderse únicamente como una estrategia orientada a mejorar resultados, sino también como una vía para reconfigurar la relación del alumnado con contenidos que, en formatos más convencionales, suelen percibirse como menos atractivos o accesibles.

3.3. Herramientas digitales empleadas en esta intervención: Genially, Educaplay, Quizizz, Edpuzzle y Nearpod

La literatura sobre gamificación ha tendido en ocasiones a abordar los recursos digitales como si respondieran a una lógica homogénea. Sin embargo, la categoría de herramientas digitales gamificadas engloba herramientas con estructuras de diseño, dinámicas de interacción y potenciales pedagógicos sustancialmente distintos.

En el presente estudio se emplearon cinco recursos gamificados –Genially, Educaplay, Quizizz, Edpuzzle y Nearpod– que comparten un componente interactivo, pero no responden al mismo modelo de uso:

- **Genially.** Es, ante todo, una herramienta de autoría para crear contenidos interactivos sin necesidad de programación. Su ecosistema permite diseñar presentaciones interactivas, materiales ramificados, recursos visuales, escenarios explorables y experiencias con elementos de gamificación. La propia plataforma la presenta como un entorno de creación de contenidos interactivos y dispone de funcionalidades específicas para construir *quizzes* y actividades evaluativas. Además, incorpora herramientas de inteligencia artificial (IA) para generar *quizzes* e incluso preguntas interactivas.

Desde una perspectiva didáctica, Genially resulta especialmente útil cuando el profesorado necesita diseñar materiales con una estructura más narrativa o visual, o cuando se pretende integrar varios tipos de información dentro de una misma experiencia. Su valor no reside tanto en la rapidez del juego-respuesta como en la posibilidad de construir secuencias más elaboradas, con mayor control del diseño y de la presentación del contenido. La investigación reciente ha documentado, además, resultados favorables asociados a su uso en enseñanza de lenguas. En educación superior, su empleo en contextos de EFL se ha vinculado con mejoras en el rendimiento académico, especialmente en gramática y vocabulario en contexto, así como con un incremento de la motivación del alumnado (Cabrera-Solano, 2022). Del mismo modo, también se ha descrito su utilidad para favorecer el desarrollo de destrezas como la lectura y la escritura en entornos de aprendizaje en línea (Castillo-Cuesta, 2022).

- **Educaplay.** Por su parte, se orienta de manera más directa a la creación de juegos y actividades educativas listas para usar. La plataforma permite generar distintos tipos de tareas –entre ellas, *quizzes*, emparejamientos, sopas de letras, completar huecos, dictados, diálogos o actividades de vídeo– y presenta el componente lúdico como una vía para incrementar la motivación y la participación. Su propia web insiste en transformar contenido en juegos educativos de forma rápida y accesible. Además, el editor actual de recursos incluye ya actividades etiquetadas como IA, lo que indica la incorporación de algunas funciones asistidas por IA.

Genially ofrece más libertad de diseño, pero Educaplay destaca por la inmediatez y la variedad tipológica de sus actividades. En un contexto de práctica gramatical, esa versatilidad permite alternar formatos de repaso, reconocimiento y consolidación sin depender siempre del mismo patrón de ejercicio. En este sentido, la literatura reciente ha mostrado que Educaplay puede contribuir de forma positiva al aprendizaje lingüístico cuando se integra en secuencias didácticas estructuradas. Así, se ha documentado su utilidad para reforzar la retención y el aprendizaje de vocabulario en inglés mediante actividades interactivas guiadas por el profesorado (Vargas-Saritama y Espinoza Celi, 2024). En una línea semejante, otros trabajos han mostrado mejoras significativas en vocabulario, junto con altos niveles de motivación y satisfacción del alumnado tras varias sesiones de trabajo con esta herramienta (Rahman y Muallim, 2025).

- **Quizizz.** Actualmente integrada en la plataforma Wayground (n. d.), representa probablemente el modelo más reconocible de evaluación y práctica gamificada. Su lógica se apoya en cuestionarios, lecciones, videos interactivos y actividades de respuesta rápida, con retroalimentación inmediata y una capa lúdica muy visible. La plataforma ha evolucionado en los últimos años hacia un entorno más amplio de recursos suplementarios y, en la actualidad, incorpora generación con IA de *quizzes*, lecciones y materiales interactivos a partir de texto, enlaces o archivos. Esa evolución la sitúa en un punto intermedio entre la herramienta de repaso rápido y el entorno de creación apoyado por automatización.

En términos pedagógicos, Quizizz resulta especialmente eficaz para actividades de revisión, comprobación rápida, práctica repetida y dinamización del aula. La investigación reciente ha señalado, además, que su principal fortaleza parece situarse en el aumento de la participación y en la percepción positiva del alumnado, más que en una superioridad uniforme sobre cualquier otra herramienta para cualquier tipo de tarea (Pham *et al.*, 2025). A ello se añade que las revisiones recientes sobre gamificación en EFL/ESL han subrayado que herramientas de este tipo tienden a asociarse con una mayor implicación del alumnado y con respuestas emocionales más favorables, aunque con efectos menos uniformes sobre el rendimiento (Zhang y Hasim, 2023).

En consecuencia, la literatura disponible sitúa a Quizizz como un recurso especialmente valioso para incrementar dinamismo, participación y compromiso en el aula de lenguas, particularmente en tareas de revisión y práctica gramatical (Pham *et al.*, 2025; Zhang y Hasim, 2023). Diversos trabajos recientes han mostrado que Quizizz ofrece un potencial particularmente valioso cuando se integra en secuencias didácticas estructuradas y no como recurso aislado, lo que refuerza la idea de que su eficacia depende menos de la herramienta en sí que de la propuesta pedagógica en la que se inscribe (Carrión Candel *et al.*, 2025; Jiménez Rico y Velázquez Sagahón, 2023).

- **Edpuzzle.** Responde a una lógica diferente. No está concebida principalmente como un generador de juegos, sino como una plataforma de vídeo interactivo y evaluación formativa. Permite seleccionar o adaptar vídeos, insertar preguntas, añadir audio y obtener analíticas sobre el progreso del alumnado. La propia plataforma subraya precisamente esas funciones: creación de lecciones interactivas en vídeo, integración con LMS (*learning management system*) y seguimiento del aprendizaje.

Su interés para la enseñanza de lenguas es bastante evidente cuando se quiere trabajar la gramática en contextos de uso más ricos o cercanos a *input* audio-visual contextualizado. Frente a herramientas centradas en la respuesta breve, Edpuzzle permite situar la práctica dentro de una secuencia audiovisual y romper con el esquema de ejercicio aislado. En una intervención sobre gramática, esto puede ser especialmente útil cuando se pretende conectar la forma lingüística con situaciones comunicativas o con ejemplos contextualizados.

Existen referencias externas y materiales divulgativos que mencionan funciones de IA en Edpuzzle, pero la descripción oficial más visible de la plataforma sigue poniendo el énfasis en el vídeo interactivo, la evaluación formativa y el seguimiento del progreso, no en la IA como rasgo definitorio. La investigación empírica ha respaldado también este potencial. En estudios recientes en EFL, Edpuzzle se ha asociado con mejoras significativas en comprensión oral y con una valoración positiva de su utilidad cuando el vídeo interactivo se utiliza como soporte de aprendizaje guiado (Kholid *et al.*, 2024). Además, desde una perspectiva instruccional más general, se ha destacado su capacidad para facilitar elementos de instrucción explícita como la respuesta frecuente, la práctica apoyada, la retroalimentación inmediata y el seguimiento del rendimiento (Di Cesare *et al.*, 2021).

- **Nearpod.** Se diferencia del resto por su capacidad para organizar lecciones completas con actividades integradas. Más que una herramienta puntual, funciona como un entorno de presentación guiada, interacción en tiempo real y evaluación formativa. Permite combinar exposiciones, encuestas, *quizzes*, actividades de arrastre, preguntas abiertas y otros formatos dentro de una misma secuencia, y, actualmente, incorpora también AI Create, un generador de lecciones interactivas con actividades y evaluaciones integradas creadas con IA, lo que refuerza su perfil como recurso de secuenciación didáctica más que de práctica puntual aislada.

En educación superior, Nearpod se ha relacionado con una percepción favorable del alumnado en términos de comprensión, dinamización de la interacción y mejora de la experiencia de aprendizaje en clases de inglés en línea (Alawadhi y Thabet, 2023). De forma complementaria, otros estudios han mostrado que esta herramienta puede favorecer la interacción del alumnado y reforzar su participación en el aprendizaje del inglés en contextos digitales (Le y Doan, 2023).

En su conjunto, estas cinco plataformas no constituyen una familia uniforme de herramientas, sino un pequeño ecosistema con funciones complementarias. Genialmente favorece la

autoría interactiva; Educaplay, la creación ágil de actividades lúdicas; Quizizz, la evaluación y práctica gamificada; Edpuzzle, el trabajo con vídeo interactivo; y Nearpod, la articulación de secuencias de enseñanza más completas. Esta diversidad resulta metodológicamente relevante, ya que permite comprender que la percepción del alumnado no se configura únicamente a partir de la gamificación entendida en abstracto, sino también en función del tipo de interacción que propone cada herramienta, del grado de control que ofrece al profesorado y del modo en que reconfigura el trabajo gramatical en el aula. En consecuencia, analizar estos recursos como si respondieran a una única lógica metodológica impediría captar uno de los aspectos centrales del presente estudio: que la recepción del alumnado depende, en parte, de cómo cada herramienta organiza la actividad, la participación, el ritmo de trabajo y la relación con el contenido lingüístico. Desde esta perspectiva, el objetivo del presente trabajo no consiste en sostener una defensa apriorística de las herramientas digitales gamificadas ni en asumir una expectativa lineal de eficacia, sino en examinar qué ocurre cuando un conjunto de herramientas heterogéneas se integra durante un curso completo en la enseñanza de la gramática del inglés para el Turismo y cómo interpreta el alumnado esa experiencia.

4. Método

4.1. Diseño de la investigación

Este estudio se planteó desde un enfoque cuantitativo y se desarrolló mediante un diseño preexperimental con un único grupo y con recogida de datos en dos momentos del curso académico. La intervención se llevó a cabo en el contexto ordinario de la asignatura Inglés I, orientada al ámbito del Turismo, y combinó dos planos de análisis: por un lado, la percepción del alumnado sobre el uso de recursos digitales gamificados en el aula y, por otro, algunos indicadores complementarios de rendimiento gramatical.

El núcleo del trabajo se sitúa en la percepción estudiantil. En consecuencia, las variables principales del estudio fueron las dimensiones analizadas a través de los cuestionarios administrados al inicio y al final de la intervención: estilo de enseñanza e innovación metodológica, aprendizaje percibido, motivación y satisfacción, participación e interacción digital y, en el cuestionario final, ansiedad y autoeficacia ante nuevos recursos digitales gamificados. De forma complementaria, se incorporaron como variables secundarias la puntuación obtenida en una prueba inicial de diagnóstico de gramática inglesa, la calificación final obtenida de gramática y las calificaciones correspondientes a las actividades realizadas con los recursos digitales gamificados empleados durante el curso.

La intervención se articuló mediante el uso planificado de cinco herramientas: Genially, Educaplay, Quizizz, Edpuzzle y Nearpod. Estas herramientas no sustituyeron la docencia habitual, sino que la complementaron con actividades interactivas de práctica, revisión, seguimiento y participación. En términos funcionales, Genially y Educaplay se emplearon para la

creación de actividades interactivas, mientras que Quizizz y Nearpod se utilizaron para dinámicas de repaso, interacción y evaluación formativa. Por su parte, Edpuzzle permitió trabajar el componente gramatical a partir de materiales audiovisuales con preguntas incrustadas.

Desde el punto de vista ético, los datos se recogieron y trataron de forma anónima y exclusivamente con fines docentes e investigadores. La investigación se ajustó a los principios recogidos por la Declaración de Helsinki (World Medical Association, 2013) en materia de confidencialidad, protección de datos y uso responsable de la información. Dado que las actividades analizadas formaban parte del desarrollo ordinario y de la evaluación habitual de la asignatura, y no implicaban procedimientos invasivos ni riesgos añadidos para los participantes, no se solicitó evaluación específica del estudio por parte de un comité de ética. Sí conviene precisar, no obstante, que el cuestionario empleado fue revisado y validado previamente por el comité de ética correspondiente.

4.2. Participantes

La muestra estuvo formada por 87 estudiantes de primer curso del grado en Turismo de la Universidad Complutense de Madrid (España), matriculados en la asignatura Inglés I, en un contexto universitario presencial. La distribución por sexo fue de 64 mujeres (73,60 %) y 23 hombres (26,40 %). En cuanto a la edad, la práctica totalidad del grupo se situaba en el rango de 18 a 28 años (98, 90 %), mientras que un único participante (1,10 %) declaró una edad superior a los 39 años. Todos los estudiantes tenían el español como lengua materna y presentaban un nivel aproximado de B2 en lengua inglesa según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MECER [Consejo de Europa, 2001]). La muestra se obtuvo mediante un procedimiento no probabilístico de tipo incidental, al trabajarse con un grupo natural de aula. Se establecieron como criterios de inclusión la matriculación en la asignatura Inglés I del grado en Turismo y la asistencia regular a las clases. El hecho de trabajar con un grupo intacto permitió observar la intervención en condiciones docentes reales, sin alterar la dinámica ordinaria de la asignatura.

4.3. Instrumentos

4.3.1. Cuestionario inicial y cuestionario final de percepción

Para recoger la percepción del alumnado sobre el uso de recursos digitales gamificados en el aula, se administraron dos cuestionarios, uno al inicio del cuatrimestre y otro al finalizar la intervención. Dichos cuestionarios fueron elaborados específicamente para este estudio. Para su construcción, se partió de la literatura sobre tecnología educativa, gamificación y percepción del alumnado en educación superior, a partir de la cual se definieron las dimensiones analíticas y se redactaron los ítems. Posteriormente, estos cuestionarios

fueron revisados por tres expertos en la materia –profesores universitarios–, quienes evalúan la claridad, la pertinencia y la adecuación de los ítems al contexto de investigación. Sus observaciones permitieron introducir ajustes antes de la administración definitiva. Ambos instrumentos utilizaron una escala Likert de cinco puntos, desde 1 (completamente en desacuerdo) hasta 5 (completamente de acuerdo).

El cuestionario inicial estuvo compuesto por 19 ítems, mientras que el final, en el que se midieron la ansiedad y el aprendizaje autopercebido tras la intervención, estuvo compuesto por 23 ítems. Ambos fueron previamente revisados y validados por el comité de ética correspondiente. Los dos instrumentos (cuestionarios inicial y final) permitieron analizar cuatro dimensiones: «Estilo de enseñanza e innovación metodológica», «Aprendizaje percibido», «Motivación y satisfacción» y «Participación e interacción digital». El cuestionario final, además, administrado una vez concluida la intervención, midió una quinta dimensión: «Ansiedad y autoeficacia ante nuevos recursos digitales».

La quinta dimensión, medida exclusivamente en el cuestionario final, hizo que ambos cuestionarios no fueran idénticos. Se trató de instrumentos de carácter comparable, pero no completamente simétricos, diseñados para recoger la percepción inicial y final del alumnado ante el uso de recursos digitales gamificados en la asignatura. Dado que ambos cuestionarios fueron anónimos, no fue posible emparejar individualmente las respuestas iniciales y finales. Por ello, y con el fin de garantizar una base analítica comparable entre ambos momentos, se delimitó un bloque común de 16 ítems equivalentes pertenecientes a las dimensiones «Estilo de enseñanza e innovación metodológica», «Aprendizaje percibido», «Motivación y satisfacción» y «Participación e interacción digital». Este bloque se interpretó como comparación entre dos mediciones de la misma cohorte y no como un análisis longitudinal emparejado a nivel individual. La consistencia interna de este bloque común fue satisfactoria en ambos momentos: $\alpha = 0,90$ en el cuestionario inicial y $\alpha = 0,93$ en el cuestionario final.

4.3.2. Pruebas de rendimiento académico gramatical

Como indicador complementario, se administraron dos pruebas de gramática: una prueba diagnóstica al inicio del cuatrimestre y una prueba final al término de la intervención. Ambas se utilizaron para estimar la evolución del alumnado en relación con los contenidos gramaticales trabajados durante la asignatura. La prueba inicial tuvo una función diagnóstica y permitió establecer el nivel de partida del grupo. La prueba final sirvió para valorar el nivel alcanzado al cierre del cuatrimestre. Dado que el grupo presentaba un nivel B2 del MCER (Consejo de Europa, 2001), ambas medidas se ajustaron a ese nivel de competencia. Además de las pruebas de gramática, se recopilaban las calificaciones obtenidas por el alumnado en unos test administrados inmediatamente después de realizar las diferentes actividades digitales gamificadas creadas con Genially, Educaplay, Quizizz, Edpuzzle y Nearpod a lo largo del curso. Estas puntuaciones se incorporaron como un indicador adicional del desempeño del alumnado durante la intervención y permitieron explorar si el trabajo sostenido con las herramientas guardaba alguna relación con la evolución observada en gramática.

En términos metodológicos, estas notas no se interpretaron como una medida independiente de aprendizaje, sino como un registro complementario del grado de participación y del desempeño académico dentro de la secuencia didáctica.

4.4. Procedimiento

La recogida de datos se organizó en tres momentos:

- **Fase 1.** Al comienzo del cuatrimestre, se administraron la prueba diagnóstica inicial de gramática y el cuestionario inicial de percepción. Esta primera recogida permitió obtener una imagen del punto de partida del grupo tanto en el plano académico como en el perceptivo. Antes de la administración de los instrumentos, se informó al alumnado sobre los objetivos del estudio, el carácter anónimo y voluntario de su participación y el tratamiento confidencial de los datos. Asimismo, todos los participantes prestaron su consentimiento informado antes de completar los cuestionarios.
- **Fase 2.** En esta etapa, desarrollada a lo largo del curso, se implementó la intervención didáctica mediante el uso planificado de Genially, Educaplay, Quizizz, Edpuzzle y Nearpod. Durante ese periodo, el alumnado realizó distintas actividades orientadas al trabajo gramatical y se registraron las calificaciones obtenidas en los test correspondientes tras emplear los recursos gamificados.
- **Fase 3.** Al finalizar el cuatrimestre, se administraron la prueba final de gramática y el cuestionario final de percepción. Todo el procedimiento se desarrolló de acuerdo con los principios éticos recogidos en la Declaración de Helsinki (World Medical Association, 2013), especialmente en lo relativo a la participación voluntaria, la confidencialidad y el uso responsable de la información obtenida.

Dado que las actividades analizadas formaban parte del desarrollo ordinario de la asignatura y no implicaban procedimientos invasivos ni riesgos añadidos para los participantes, el estudio se llevó a cabo en el marco habitual de la docencia universitaria.

4.5. Análisis de datos

Los datos se analizaron mediante procedimientos descriptivos e inferenciales:

1. Se calcularon medidas de tendencia central y dispersión para las variables principales del estudio: puntuaciones de los cuestionarios, resultados de la prueba inicial de gramática, nota final de gramática y calificaciones obtenidas en los test tras utilizar las actividades digitales gamificadas.

2. Se examinó la consistencia interna de los instrumentos perceptivos mediante el coeficiente alfa de Cronbach. Este análisis se realizó para el cuestionario inicial, para el cuestionario final completo, así como para el bloque común de ítems comparables entre el cuestionario inicial y el final.
3. Se analizaron los resultados de gramática mediante contraste entre la prueba inicial y la final. Para ello, se comprobó previamente la distribución de las diferencias mediante la prueba de normalidad de Shapiro-Wilk. Cuando se cumplió el supuesto de normalidad, se recurrió a la prueba *t* de Student para muestras relacionadas. En los casos necesarios, se calcularon también tamaños del efecto.
4. Se examinaron las relaciones entre las calificaciones de las actividades digitales y los indicadores de rendimiento gramatical. Dado el comportamiento de varias de estas variables, se utilizaron correlaciones de Spearman para explorar la asociación entre el desempeño en los recursos digitales gamificados y la evolución en gramática.
5. En el análisis del componente perceptivo se distinguieron dos niveles: por una parte, se describieron los resultados del cuestionario final completo, ya que constituye el instrumento más rico para valorar la experiencia global del alumnado tras la intervención; por otra, se analizó de forma específica el bloque común de ítems compartidos por el cuestionario inicial y el final con el fin de comparar las expectativas iniciales de la cohorte y la valoración final de la experiencia. Dado que no fue posible emparejar individualmente las respuestas de ambos momentos, esas comparaciones se interpretaron con prudencia como contrastes entre mediciones anónimas del mismo grupo-clase y no como pruebas longitudinales emparejadas.

Todos los análisis estadísticos se realizaron mediante IBM SPSS Statistics, versión 24.0.

5. Resultados

Con el fin de dar respuesta a los objetivos y a las preguntas de la investigación planteados, los resultados se presentan de la siguiente manera. En primer lugar, se examina la fiabilidad de los instrumentos y la percepción final del alumnado sobre el uso de recursos digitales gamificados (OE1, PI1, H1). En segundo lugar, se analiza descriptivamente la evolución de la percepción entre el inicio y el final del cuatrimestre a partir del bloque común de ítems comparables (OE2, PI2, H2). En tercer lugar, se describe la evolución del rendimiento gramatical del alumnado entre la prueba diagnóstica inicial y la prueba final (OE3, PI3, H3). Finalmente, se explora la relación entre el desempeño en los recursos digitales gamificados y la evolución del rendimiento gramatical (OE4, PI4, H4).

En relación con el objetivo específico 1 (OE1), orientado a analizar la percepción final del alumnado sobre el uso de recursos digitales gamificados en la enseñanza de la gramática

del inglés para el Turismo, se examinó, en primer lugar, la consistencia interna de los instrumentos utilizados. El cuestionario final, compuesto por 23 ítems, mostró una fiabilidad global excelente, con un alfa de Cronbach de 0,941. Si bien este valor respalda la homogeneidad del instrumento, valores tan altos también pueden sugerir cierta redundancia entre ítems, esto es, una posible superposición parcial en el contenido de algunas preguntas. Por dimensiones, los coeficientes obtenidos fueron igualmente satisfactorios en «Estilo de enseñanza e innovación metodológica» ($\alpha = 0,828$), «Aprendizaje percibido» ($\alpha = 0,803$), «Motivación y satisfacción» ($\alpha = 0,850$) y «Participación e interacción digital» ($\alpha = 0,803$). La dimensión «Ansiedad y autoeficacia ante nuevos recursos digitales» presentó una consistencia interna más baja ($\alpha = 0,576$), por lo que sus resultados deben interpretarse con mayor cautela.

La fiabilidad global del bloque común de 16 ítems fue también elevada, con un alfa de Cronbach de 0,905 en el cuestionario inicial y de 0,936 en el cuestionario final. Por dimensiones, los coeficientes obtenidos en el cuestionario inicial fueron 0,721 en «Estilo de enseñanza e innovación metodológica», 0,815 en «Aprendizaje percibido», 0,737 en «Motivación y satisfacción» y 0,498 en «Participación e interacción digital». En consecuencia, el bloque comparativo común presentó una consistencia interna adecuada, aunque la dimensión de «Participación e interacción digital» mostró una fiabilidad más modesta en la medición inicial.

Los resultados del cuestionario final muestran una valoración globalmente positiva de la experiencia didáctica por parte del alumnado. Las puntuaciones medias obtenidas en las distintas dimensiones se situaron en niveles elevados, lo que indica una recepción favorable de la intervención basada en herramientas digitales. En particular, las dimensiones mejor valoradas fueron «Motivación y satisfacción» y «Estilo de enseñanza e innovación metodológica», seguidas de «Aprendizaje percibido» y «Participación e interacción digital».

La dimensión relativa a la dimensión «Ansiedad y autoeficacia ante nuevos recursos digitales» presentó un comportamiento más heterogéneo, en consonancia con su menor consistencia interna. En términos descriptivos, esta dimensión obtuvo una media de 3,81 ($DE = 0,66$), lo que sugiere una posición intermedia del alumnado ante la incorporación de recursos digitales nuevos. Este resultado apunta a una experiencia menos homogénea que la observada en las restantes dimensiones: junto a valoraciones que reflejan adaptación y control suficientes, también se aprecia la presencia de cierta cautela o inseguridad ante el uso de herramientas no familiares. Dado que esta dimensión combina ítems asociados tanto a la preocupación como a la autoeficacia percibida, y considerando además su menor consistencia interna, su interpretación debe realizarse con especial prudencia.

Estos resultados indican que el alumnado percibió favorablemente el uso de recursos digitales gamificados como parte de la metodología de la asignatura y que dicha valoración se concentró, sobre todo, en aspectos vinculados con la dinamización de la enseñanza, el interés despertado por la experiencia y la utilidad atribuida al aprendizaje. De este modo, los resultados ofrecen apoyo a la hipótesis H1, según la cual el alumnado mostraría una valoración positiva del uso de recursos digitales gamificados en la enseñanza de la gramática. Las puntuaciones medias y desviaciones estándar de los cuestionarios inicial y final se presentan en el cuadro 1.

Cuadro 1. Análisis descriptivo de los cuestionarios inicial y final

Dimensión	Cuestionario inicial		Cuestionario final	
	Media	DE	Media	DE
Estilo de enseñanza e innovación metodológica	4,25	0,71	4,30	0,51
Aprendizaje percibido	3,99	0,84	4,01	0,66
Motivación y satisfacción	4,26	0,73	4,24	0,57
Participación e interacción digital	3,95	0,90	4,27	0,57

Nota. DE (desviación estándar).

Fuente: elaboración propia.

En relación con el objetivo específico 2 (OE2), orientado a examinar descriptivamente la evolución de la percepción del alumnado entre el inicio y el final del cuatrimestre, se compararon las puntuaciones del bloque común de ítems equivalentes en ambos cuestionarios. Desde un punto de vista descriptivo, las puntuaciones iniciales y finales se mantuvieron en niveles altos en tres de las cuatro dimensiones comparables. La mayor estabilidad se observó en «Estilo de enseñanza e innovación metodológica», «Aprendizaje percibido» y «Motivación y satisfacción», mientras que «Participación e interacción digital» presentó un descenso relativo en la medición final. No obstante, este resultado debe interpretarse con prudencia, tanto por la ausencia de emparejamiento individual como por la menor fiabilidad de esta dimensión en el cuestionario inicial.

En conjunto, estos datos permiten afirmar que el alumnado partía ya de expectativas favorables respecto al uso de recursos digitales gamificados en el aula y que, al término de la intervención, mantuvo una valoración positiva de la experiencia. En consecuencia, los resultados descriptivos respaldan la hipótesis H2, en la medida en que las puntuaciones finales se mantuvieron en niveles favorables y próximas a las expectativas iniciales de la cohorte en las cuatro dimensiones comparables de ambos instrumentos.

Respecto al objetivo específico 3 (OE3), dirigido a describir la evolución del rendimiento gramatical del alumnado, se compararon las puntuaciones obtenidas en la prueba diagnóstica inicial y en la prueba final de gramática. En los 85 casos válidos emparejados, la media de la prueba inicial fue de 5,83 puntos ($DE = 1,81$), mientras que la media de la prueba final fue de 6,01 puntos ($DE = 1,22$). Los estadísticos descriptivos correspondientes a ambas medidas se recogen en el cuadro 2.

Cuadro 2. **Análisis descriptivo e inferencial entre la prueba de gramática inicial y final**

Medida		Media		DE		
Prueba de gramática inicial		5,83		1,81		
Prueba de gramática final		6,01		1,22		
Contraste	W	P	t	gl	p	d
Inicial versus final	0,97	0,06	-0,74	87	0,45	-0,08

Nota. DE (desviación estándar), W (estadístico de Shapiro-Wilk), P (porcentaje), t (estadístico de la prueba t de Student), gl (grados de libertad), p (nivel de significación) y d (tamaño del efecto [d de Cohen]).

Fuente: elaboración propia.

La prueba de Shapiro-Wilk indicó que las diferencias entre ambas medidas seguían una distribución normal ($W = 0,97$; $p = 0,06$), por lo que se aplicó una prueba t de Student para muestras relacionadas. Los resultados no mostraron diferencias estadísticamente significativas entre ambas medidas $-t(87) = -0,744$; $p = 0,45$ -, con un tamaño del efecto prácticamente nulo ($d = -0,08$). En consecuencia, no puede afirmarse que la intervención produjera una mejora significativa del rendimiento gramatical en términos globales. Por tanto, la hipótesis H3 no se confirma, ya que no se observaron mejoras estadísticamente significativas entre la prueba inicial y la prueba final de gramática.

Además, durante el cuatrimestre se registraron las calificaciones obtenidas por el alumnado en los test realizados tras las actividades desarrolladas con los distintos recursos digitales gamificados. Dichas calificaciones se presentan en el cuadro 3. Las puntuaciones medias fueron de 5,28 ($DE = 4,49$) tras utilizar Genially, de 4,65 ($DE = 3,79$) en Educaplay, de 3,80 ($DE = 4,39$) en Quizizz, de 6,48 ($DE = 3,75$) en Edpuzzle y de 5,43 ($DE = 3,65$) en Nearpod.

Cuadro 3. **Estadísticos descriptivos de los recursos digitales gamificados**

Recurso digital gamificado	Media	DE
Genially	5,28	4,49
Educaplay	4,65	3,79
Quizizz	3,80	4,39
Edpuzzle	6,48	3,75
Nearpod	5,43	3,65

Nota. DE (desviación estándar).

Fuente: elaboración propia.

Desde un punto de vista descriptivo, Edpuzzle presentó la media más alta, mientras que Quizizz registró la más baja. Además de la distinta naturaleza de las actividades, este resultado podría relacionarse con el tipo de interacción que promueve cada herramienta. Edpuzzle favorece una práctica más guiada y contextualizada a partir de material audiovisual, mientras que Quizizz se basa en una dinámica de respuesta más inmediata y competitiva, lo que puede influir en el modo en que el alumnado procesa los contenidos gramaticales. Así, es posible que Edpuzzle facilitara un desempeño más reflexivo, mientras que Quizizz favoreciera una respuesta más rápida, aunque no necesariamente más precisa. No obstante, esta interpretación debe tomarse con cautela, ya que dichas variables no fueron medidas de forma directa en el estudio. Esta dispersión también puede estar vinculada a diferencias individuales en el grado de implicación del alumnado, en la regularidad de participación y en la familiaridad previa con este tipo de herramientas. En consecuencia, las puntuaciones obtenidas no reflejan únicamente el desempeño ante una misma propuesta didáctica, sino también trayectorias diversas de participación y aprovechamiento dentro del grupo.

En relación con el objetivo específico 4 (OE4), orientado a explorar la relación entre el desempeño en los recursos digitales gamificados y la evolución del rendimiento gramatical, se realizaron correlaciones de Spearman entre las puntuaciones obtenidas en los test administrados tras el empleo de los diferentes recursos digitales gamificados, la calificación final de gramática y la diferencia entre la prueba inicial y la final. No se observaron correlaciones estadísticamente significativas entre la nota final de gramática y el desempeño en ninguno de los recursos digitales considerados de forma individual: Genially ($\rho = 0,04$; $p = 0,66$), Educaplay ($\rho = 0,16$; $p = 0,12$), Quizizz ($\rho = -0,00$; $p = 0,98$), Edpuzzle ($\rho = 0,10$; $p = 0,34$) y Nearpod ($\rho = 0,14$; $p = 0,18$). Tampoco se observó una correlación significativa entre la media global de las puntuaciones de los recursos digitales gamificados y la nota final de gramática ($\rho = 0,17$; $p = 0,11$). Sin embargo, sí se halló una correlación positiva y significativa entre la media global de las puntuaciones de los test de las herramientas digitales gamificadas y la diferencia entre la prueba final y la inicial ($\rho = 0,23$; $p = 0,02$). Este resultado sugiere que un mejor desempeño agregado en las actividades digitales se asoció con una evolución relativamente más favorable en gramática, aunque dicha asociación no se confirmó de forma significativa para cada recurso digital gamificado considerado por separado. Por tanto, la hipótesis H4 se confirma solo parcialmente: la relación esperada no se observa en cada recurso por separado, pero sí en el desempeño agregado del conjunto de actividades digitales. Estas correlaciones se pueden observar en el cuadro 4.

En conjunto, los resultados permiten señalar dos hechos. En primer lugar, la percepción del alumnado hacia la experiencia didáctica fue claramente favorable. En segundo lugar, esa valoración positiva no se acompañó de una mejora global estadísticamente significativa en el rendimiento gramatical, aunque el mejor desempeño agregado en las actividades digitales sí se relacionó con una evolución algo más favorable en dicha variable. Tomados en su conjunto, estos hallazgos permiten responder a las preguntas de investigación formuladas: la valoración del alumnado sobre el uso de recursos digitales gamificados fue positiva (PI1),

las puntuaciones descriptivas iniciales y finales se mantuvieron en niveles elevados y próximos entre sí (PI2), no se observaron diferencias significativas en el rendimiento gramatical global (PI3) y solo se halló una relación significativa entre la evolución del rendimiento y el desempeño agregado en el conjunto de recursos digitales gamificados, no en cada herramienta por separado (PI4).

Cuadro 4. **Correlaciones entre recursos digitales gamificados y rendimiento gramatical**

Variable	ρ con nota final de gramática	p	ρ con diferencia final-inicial	p
Media global de recursos digitales gamificados	0,17	0,11	0,23	0,02
Genially	0,04	0,66	0,06	0,58
Educaplay	0,16	0,12	0,16	0,14
Quizizz	– 0	0,98	0,15	0,14
Edpuzzle	0,10	0,34	0,17	0,10
Nearpod	0,14	0,18	0,10	0,34

Nota. ρ = coeficiente de correlación de Spearman; p = nivel de significación estadística. La diferencia final-inicial se calculó a partir de la puntuación final de gramática menos la puntuación inicial transformada a porcentaje.

Fuente: elaboración propia.

6. Discusión

Los resultados obtenidos permiten afirmar, en primer lugar, que el alumnado valoró favorablemente la incorporación de recursos digitales gamificados en la enseñanza de la gramática del inglés para el Turismo. Esa recepción positiva se aprecia, sobre todo, en las dimensiones relacionadas con el «Estilo de enseñanza e innovación metodológica», el «Aprendizaje percibido» y la «Motivación y satisfacción».

Este hallazgo resulta coherente con investigaciones recientes en educación superior que han descrito una acogida igualmente favorable de metodologías activas y recursos digitales interactivos, tanto en contextos de gamificación como en entornos de enseñanza apoyados en tecnologías participativas (Carrión Candell *et al.*, 2024; Hidayat *et al.*, 2022).

Un matiz relevante lo aporta la dimensión de «Ansiedad y autoeficacia ante nuevos recursos digitales», incorporada únicamente en el cuestionario final. Aunque su consistencia interna fue más baja que la del resto de dimensiones, sus resultados sugieren que la relación del alumnado con estas herramientas no fue completamente homogénea. La puntuación obtenida en esta dimensión apunta a una posición intermedia: junto a una valoración general favorable de la experiencia, se mantuvieron también ciertos niveles de cautela, inseguridad o necesidad de adaptación ante el uso de recursos no familiares. Este resultado posee interés pedagógico, ya que recuerda que la aceptación de la metodología no elimina por completo las tensiones asociadas a la novedad tecnológica.

En contextos universitarios, y particularmente en asignaturas de lenguas con un fuerte componente práctico, la incorporación de recursos digitales gamificados puede ser percibido simultáneamente como algo motivador y exigente, sobre todo cuando demanda rapidez de respuesta, adaptación a formatos diversos o una participación más visible en el aula. En este sentido, los resultados coinciden con trabajos recientes que han señalado que el uso de tecnologías digitales en educación superior puede generar percepciones favorables de utilidad y motivación sin excluir del todo experiencias de incertidumbre o carga percibida asociadas a la adaptación tecnológica (Hidayat *et al.*, 2022; Li *et al.*, 2024). Aun con ese matiz, la acogida favorable del alumnado sigue siendo un resultado relevante.

En estudios recientes centrados en herramientas concretas para el aprendizaje del inglés, el alumnado ha tendido a destacar precisamente aquello que también emerge en el presente trabajo: mayor dinamismo metodológico, incremento del interés y una percepción más favorable del proceso de aprendizaje. Pham *et al.* (2025), por ejemplo, observaron que estudiantes universitarios de inglés valoraban positivamente el uso de Kahoot! y Quizizz en clases de gramática, y Anggoro y Pratiwi (2025) encontraron percepciones favorables hacia las diapositivas interactivas en entornos de clase invertida de EFL, especialmente en relación con el compromiso y la experiencia de aprendizaje. Nuestros resultados se sitúan en esa misma línea, aunque en un contexto distinto y más específico, el del inglés para fines profesionales en Turismo.

También conviene señalar que la percepción favorable del alumnado no constituye, en sí misma, un hallazgo superficial. En el ámbito del ESP, donde el vínculo entre contenido, utilidad profesional y metodología es especialmente estrecho, una recepción positiva de la experiencia didáctica puede considerarse un indicador pedagógicamente relevante. En investigaciones previas desarrolladas en educación superior, la percepción favorable del alumnado hacia metodologías activas y gamificadas se ha relacionado con una mejor disposición hacia la asignatura y con una experiencia docente más satisfactoria, incluso cuando los efectos sobre el rendimiento no son lineales ni uniformes (Carrión Candel *et al.*, 2025; Martín-González y Chaves-Yuste, 2024).

Ahora bien, el segundo resultado central del estudio obliga a matizar cualquier lectura excesivamente optimista: la intervención no produjo una mejora estadísticamente significativa del rendimiento gramatical global. Este dato no invalida la experiencia ni contradice ne-

cesariamente el valor pedagógico de las herramientas empleadas, pero sí impide sostener una relación directa entre percepción positiva y mejora medible del aprendizaje. Desde esta perspectiva, los resultados del presente estudio se apartan de trabajos en los que el uso de recursos digitales o gamificados sí se asoció con mejoras del rendimiento en contextos de ESP o de educación superior, como los descritos por Chaves-Yuste y De-la-Peña (2025) o por Carrión Candell *et al.* (2025).

Sin embargo, esta ausencia de mejora significativa no resulta anómala dentro de la literatura más reciente. De hecho, encaja con una línea de investigación cada vez más visible que advierte de que los efectos de la gamificación son más consistentes en variables motivacionales y actitudinales que en indicadores de rendimiento o competencia. El metaanálisis de Li *et al.* (2024) concluye precisamente que la gamificación mejora la motivación intrínseca y la percepción de autonomía y relación, pero tiene un impacto mucho más limitado sobre la competencia. En una dirección semejante, Vnucko *et al.* (2024) hallaron que el juego digital favorecía actitudes más positivas hacia el aprendizaje del inglés y mejoras en vocabulario, pero no diferencias claras en el rendimiento académico global. En este sentido, nuestros resultados parecen alinearse con una visión menos lineal y más matizada de la eficacia de la gamificación.

Desde una perspectiva interpretativa, esta divergencia entre percepción y rendimiento puede explicarse por varios factores. El primero tiene que ver con la propia naturaleza de las variables analizadas. La motivación, la satisfacción o la percepción de utilidad responden a la experiencia inmediata del alumnado y pueden verse influidas con relativa rapidez por cambios metodológicos visibles. El rendimiento académico, en cambio, depende de procesos más acumulativos, de la comparabilidad entre pruebas, del tiempo de exposición y de variables personales o contextuales que no siempre quedan absorbidas por la intervención. En otras palabras, una experiencia puede ser percibida como más atractiva, más dinámica o más significativa sin que ello se traduzca automáticamente en una mejora estadísticamente detectable a corto plazo, algo que ya habían sugerido revisiones recientes sobre gamificación en educación superior y en aprendizaje de lenguas (Dehghanzadeh *et al.*, 2021; Li *et al.*, 2024).

A ello se añade una segunda cuestión: las herramientas utilizadas en la intervención no responden a una lógica funcional única. Genially, Educaplay, Quizizz, Edpuzzle y Nearpod ofrecen formas distintas de interacción y promueven prácticas también diferentes. Algunas favorecen la respuesta rápida y el repaso inmediato; otras, la contextualización audiovisual, la exploración interactiva o la secuenciación guiada del contenido. Ese carácter heterogéneo constituye una fortaleza didáctica, pero al mismo tiempo dificulta que el efecto de la intervención se manifieste de forma uniforme en una única medida final de rendimiento. En este punto, nuestros datos sugieren que la experiencia metodológica del alumnado fue consistentemente positiva, pero que la traducción de esa experiencia en una ganancia gramatical observable fue, en el mejor de los casos, limitada.

Los análisis correlacionales aportan, no obstante, un matiz de interés. Aunque no se observaron relaciones significativas entre las calificaciones de los recursos digitales gami-

ficados y la calificación final de gramática, sí apareció una asociación positiva entre el desempeño agregado en las actividades digitales y una evolución relativamente más favorable entre la prueba inicial y la final. El resultado no permite formular afirmaciones causales, pero sí apunta a una posibilidad pedagógica relevante: una participación más eficaz en las actividades digitales podría estar relacionada con trayectorias de aprendizaje algo más favorables, aunque no baste para desplazar la media global del grupo. Esta interpretación es compatible con estudios que han subrayado que el impacto de la gamificación puede ser diferencial y depender del grado de implicación, del tipo de herramienta o de la calidad del diseño instruccional más que de la mera presencia de elementos lúdicos (Chaves-Yuste y De-la-Peña, 2025; Pham *et al.*, 2025).

Desde el punto de vista didáctico, los resultados invitan a repensar el papel de los recursos digitales gamificados en la enseñanza de la gramática en ESP. No parece razonable presentarlos como una solución inmediata al problema del rendimiento gramatical, pero tampoco sería adecuado reducirlos a una mera capa motivacional sin valor pedagógico. Lo que muestran estos datos es algo más complejo: las herramientas digitales pueden contribuir a mejorar la experiencia metodológica, favorecer una relación menos resistente con la gramática y reforzar la percepción de aprendizaje, aunque su efecto sobre los resultados académicos no sea necesariamente intenso ni inmediato. En contextos de inglés para el Turismo, donde la utilidad percibida de los contenidos y de la metodología desempeña un papel importante en la implicación del alumnado, esa dimensión no debería subestimarse (Hidayat *et al.*, 2022; Martín-González y Chaves-Yuste, 2024).

En conjunto, no obstante, los hallazgos refuerzan una idea cada vez más presente en la literatura reciente: en tecnología educativa, la aceptación de una herramienta y su capacidad para dinamizar la experiencia de aula no equivalen automáticamente a eficacia académica medible. Ambos planos requieren, por tanto, un análisis diferenciado y complementario. Desde esta perspectiva, el presente estudio aporta evidencia situada sobre un aspecto particularmente relevante en la enseñanza universitaria del ESP para Turismo: la integración sostenida de recursos digitales gamificados puede generar una experiencia metodológica positivamente valorada por el alumnado sin traducirse necesariamente en una mejora significativa del rendimiento gramatical global.

7. Conclusiones

El presente estudio ha analizado el uso de recursos digitales gamificados en la enseñanza de la gramática del ESP en alumnado universitario del grado en Turismo, situando el foco principal en la percepción del estudiantado sobre la experiencia metodológica desarrollada durante un cuatrimestre.

Los resultados permiten concluir, en primer lugar, que el alumnado valoró favorablemente la incorporación de estas herramientas, especialmente en dimensiones relacionadas con el

«Estilo de enseñanza e innovación metodológica», el «Aprendizaje percibido» y la «Motivación y satisfacción». En este sentido, la intervención fue recibida como una propuesta metodológica positiva y compatible con una enseñanza de la gramática más dinámica y participativa.

En segundo lugar, los datos obligan a distinguir con claridad entre «valoración positiva» y «mejora académica medible». Aunque la experiencia fue bien valorada, no se observaron diferencias estadísticamente significativas entre la prueba inicial y la prueba final de gramática. Este resultado impide sostener que la intervención produjera una mejora global del rendimiento gramatical del grupo. No obstante, el mejor desempeño agregado en las actividades digitales sí se asoció con una evolución relativamente más favorable entre ambas medidas, lo que sugiere que la relación entre uso de recursos digitales gamificados y aprendizaje no es lineal ni uniforme.

Desde una perspectiva pedagógica, los hallazgos permiten sostener que estos recursos pueden desempeñar una función valiosa en la enseñanza universitaria del ESP, no tanto como garantía inmediata de mejora del rendimiento, sino como instrumentos capaces de enriquecer la experiencia metodológica, favorecer una participación más activa y hacer más accesible el trabajo con contenidos que suelen generar resistencia, como la gramática. En contextos como el inglés para el Turismo, donde la utilidad percibida de lo aprendido y la implicación del alumnado ocupan un lugar especialmente importante, esta aportación no debería subestimarse. De ello se deriva, además, la conveniencia de que la formación del profesorado universitario incluya no solo el conocimiento técnico de estas plataformas, sino también criterios para integrarlas de manera coherente en secuencias didácticas orientadas a objetivos lingüísticos concretos.

El estudio presenta, no obstante, algunas limitaciones. El diseño preexperimental con un solo grupo restringe la posibilidad de atribuir los resultados exclusivamente a la intervención. Asimismo, el carácter anónimo de los cuestionarios impidió emparejar individualmente las respuestas iniciales y finales, lo que limita el alcance de la comparación entre ambos momentos. A ello se añade la heterogeneidad funcional de las herramientas empleadas, que dificulta aislar el peso específico de cada una en la experiencia y en los resultados observados.

Pese a estas limitaciones, el trabajo aporta evidencia útil para la investigación sobre tecnología educativa y enseñanza de lenguas con fines profesionales. Su principal contribución no reside en confirmar una mejora del rendimiento gramatical, sino en mostrar que la integración sostenida de recursos digitales gamificados puede ser recibida favorablemente por el alumnado y generar una experiencia metodológica positiva, incluso cuando ese efecto no se traduce en mejoras significativas del rendimiento global. Futuros estudios podrían ampliar la muestra, incorporar grupos de comparación y analizar con mayor detalle el efecto diferencial de cada herramienta, así como la posible transferencia de esta valoración positiva a otros aprendizajes lingüísticos o a contextos comunicativos más próximos al desempeño profesional.

Referencias bibliográficas

- Alawadhi, A. y Thabet, R. A. (2023). Using Nearpod to promote engagement in online ESL classes: a mixed-methods study in the context of higher education. En K. Al Marri, F. Mir, S. David y A. Aljuboori (Eds.), *BUIID Doctoral Research Conference 2022* (pp. 117-129). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-031-27462-6_11
- Anggoro, K. J. y Pratiwi, D. I. (2025). EFL students' perceptions of interactive slides (Pear Deck) in blended and online flipped classrooms. *Social Sciences & Humanities Open*, 11, 1-9. <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2025.101887>
- Basturkmen, H. (2025). Learning a specialized register: an English for specific purposes research agenda. *Language Teaching*, 58(1), 57-68. <https://doi.org/10.1017/S0261444823000472>
- Bell, P. y Collins, L. (2025). Grammar instruction in ESL coursebooks and in second language acquisition research: convergences and divergences. *TESL Canada Journal*, 42(1), 65-88. <https://doi.org/10.18806/tesl.v42i1/1420>
- Bui, H. P. (2022). Students' and teachers' perceptions of effective ESP teaching. *Heliyon*, 8(9). <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2022.e10628>
- Cabrera-Solano, P. (2022). Game-based learning in higher education: the pedagogical effect of Genially games in English as a foreign language instruction. *International Journal of Educational Methodology*, 8(4), 719-729. <https://doi.org/10.12973/ijem.8.4.719>
- Carrión Candel, E., De-la-Peña, C. y Chaves-Yuste, B. (2024). Pre-service teachers' perception of active learning methodologies in history: Flipped Classroom and gamification in an e-learning environment. *Education and Information Technologies*, 29, 3.365-3.387. <https://doi.org/10.1007/s10639-023-11924-0>
- Carrión Candel, E., De-la-Peña, C. y Chaves-Yuste, B. (2025). A gamified digital framework in higher education: impact on learning and motivation. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 26(3), 60-84. <https://doi.org/10.17718/tojde.1556533>
- Castillo-Cuesta, L. (2022). Using Genially games for enhancing EFL reading and writing skills in online education. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 21(1), 340-354. <https://doi.org/10.26803/ijlter.21.1.19>
- Cesare, D. di, M., Kaczorowski, T. y Hashey, A. (2021). A piece of the (Ed)Puzzle: using the Edpuzzle interactive video platform to facilitate explicit instruction. *Journal of Special Education Technology*, 36(2), 77-83. <https://doi.org/10.1177/0162643421994266>
- Chaves-Yuste, B. y De-la-Peña, C. (2025). Impact of digital resources on ESP academic performance. *TESOL Journal*, 16(2), 1-12. <https://doi.org/10.1002/tesj.70037>
- Consejo de Europa. (2001). *Common European framework of reference for languages: learning, teaching, assessment*. Cambridge University Press.
- Cuic Tankovic, A., Kapeš, J. y Benazić, D. (2023). Measuring the importance of communication skills in tourism. *Economic Research-Ekonomska Istraživanja*, 36(1), 460-479. <https://doi.org/10.1080/1331677X.2022.2077790>
- Dehghanzadeh, H., Fardanesh, H., Hatami, J., Talaee, E. y Noroozi, O. (2021). Using gamification to support learning English as a second language: a systematic review. *Computer Assisted Language Learning*, 34(7), 934-957. <https://doi.org/10.1080/09588221.2019.1648298>

Edpuzzle. (n. d.). <https://edpuzzle.com/>

Educaplay. (n. d.). <https://www.educaplay.com/>

Genially. (n. d.). <https://genially.com/>

Gesa, F., Frigolé, N. y Suárez, M.^a M. (2024). EFL grammar teaching applying the just-in-time teaching methodology: an exploratory study. *Language Teaching Research Quarterly*, 39, 202-216. <https://doi.org/10.32038/ltrq.2024.39.14>

Hidayat, D. N., Lee, J. Y., Mason, J. y Khaerudin, T. (2022). Digital technology supporting English learning among Indonesian university students. *Research and Practice in Technology Enhanced Learning*, 17, 23. <https://doi.org/10.1186/s41039-022-00198-8>

Huang, H. y Curle, S. (2021). Higher education medium of instruction and career prospects: an exploration of current and graduated Chinese students' perceptions. *Journal of Education and Work*, 34(3), 331-343. <https://doi.org/10.1080/13639080.2021.1922617>

Jawabreh, O., Masa'deh, R., Al Fayoumi, T., y Bareya, A. (2022). Customer satisfaction towards communication skills of front office staff at the hotel (case study five stars hotels in Aqaba). *GeoJournal of Tourism and Geosites*, 44(4), 1.312-1.318. <https://doi.org/10.30892/gtg.44416-948>

Jiménez Rico, A. y Velázquez Sagahón, F. J. (2023). Aprendizaje significativo usando la herramienta Nearpod como recurso didáctico tecnológico. *Transdigital*, 4(8), 1-20. <https://doi.org/10.56162/transdigital213>

Kholid, M. F. N., Kurniawati, D. y Nadila, A. U. D. (2024). Digital tools in language education: boosting listening skills with Edpuzzle for high school students. *LinguaEducare: Journal of English and Linguistic Studies*, 1(1), 9-16. <https://doi.org/10.63324/h6q1ak79>

Le, H. H. V. y Doan, T. K. O. (2023). EFL Students' perceptions of using Nearpod in online English learning. *Proceedings of the International Conference on Technology Enhanced Learning in Higher Education*, 3, 98-117. <https://doi.org/10.54855/ictep.2338>

Li, L., Hew, K. F. y Du, J. (2024). Gamification enhances student intrinsic motivation, perceptions of autonomy and relatedness, but minimal impact on competency: a meta-analysis and systematic review. *Educational Technology Research and Development*, 72(3), 765-796. <https://doi.org/10.1007/s11423-023-10337-7>

Martín-González, D. y Chaves-Yuste, B. (2024). From English for general purposes to English for specific purposes: the role of motivation in higher education in Spain. *ESP Today*, 12(1), 26-48. <https://doi.org/10.18485/esptoday.2024.12.1.2>

Miqawati, A. H., Wijayanti, F., Al Mujib, I. H., Kadhafi, A. y Fitriiningtyas, I. D. (2024). Identifying English communication competence for front office of hotel industries. *Proceedings of ICoSHIP 2023*. EAI. <https://doi.org/10.4108/eai.18-11-2023.2342571>

Murillo-Zamorano, L. R., López Sánchez, J. Á., Godoy-Caballero, A. L. y Bueno Muñoz, C. (2021). Gamification and active learning in higher education: Is it possible to match digital society, academia and students' interests? *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 18, 1-27. <https://doi.org/10.1186/s41239-021-00249-y>

Nearpod. (n. d.). <https://nearpod.com/>

Pham, A. T., Thai, C. T. H. y Nguyen, T. van. (2025). Gamified learning in grammar lessons: EFL students' perceptions of Kahoot! and Quizizz. *Acta Psychologica*, 259, 105436. <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2025.105436>

Radovanović, A. (2024). «I must admit I am rather disappointed...»: hedges and boosters in managerial responses to negative online reviews. *ESP Today*, 12(1), 49-70. <https://doi.org/10.18485/esptoday.2024.12.1.3>

Rahman, A. A. y Muallim, M. (2025). Digital gamification for vocabulary growth: evaluating Educaplay for EFL learners in a boarding school setting. *Studies in Language, Education, and Culture*, 1(1), 27-34 <https://doi.org/10.56303/selec.v1i1.403>

Simatupang, E. C. M. (2025). Task-based learning and translanguaging: a dual approach to empowering hotel staff in real-world English communication. *Social Sciences & Humanities Open*, 12, 1-14. <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2025.102005>

Vargas-Saritama, A. B. y Espinoza Celi, V. S. (2024). Educaplay as a tool to potentiate English vocabulary retention and learning. *European Public & Social Innovation Review*, 9, 1-16. <https://doi.org/10.31637/epsir-2024-614>

Vnucko, G., Kralova, Z. y Tirpakova, A. (2024). Exploring the relationship between digital gaming, language attitudes, and academic success in EFL university students. *Heliyon*, 10(13), 1-12. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e33301>

Wayground. (n. d.). <https://wayground.com/>

World Medical Association. (2013). World Medical Association Declaration of Helsinki: ethical principles for medical research involving human subjects. *JAMA*, 310(20), 2.191-2.194. <https://doi.org/10.1001/jama.2013.281053>

Zhang, S. y Hasim, Z. (2023). Gamification in EFL/ESL instruction: a systematic review of empirical research. *Frontiers in Psychology*, 13, 1-12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1030790>

Beatriz Chaves-Yuste. Profesora ayudante doctora de la Universidad Politécnica de Madrid (España). Doctora en Lingüística Aplicada con más de veinticinco años de experiencia docente. Imparte ESP y English for Academic Purposes (EAP). Su investigación se centra en la enseñanza del ESP, lingüística educativa, metodologías activas, innovación educativa, bilingüismo y plurilingüismo. Ha publicado en revistas nacionales e internacionales y participa en diferentes proyectos.

Declaración de uso de IA. Se empleó IA (ChatGPT) exclusivamente para tareas de revisión lingüística y mejora de redacción, sin intervenir en la generación de contenidos ni en el desarrollo conceptual del manuscrito.