

Impacto de la gamificación en el desarrollo de las habilidades comunicativas en inglés de estudiantes con Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad.

Impact of Gamification on the Development of English Communication Skills in Students with Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD)

Vargas-Arteaga, Olga Brigitte¹; Mendoza-Torres, Willan Javier²; Nuñez-Villalva, Eva Graciela³; Viteri-Moreta, Maricela Jazmin⁴; Naranjo-Morán, Solange Esperanza⁵

Recibido: 14/06/2026

Aceptado: 15/07/2026

Publicado: 31/07/2026

Cita: Vargas-Arteaga, O. B., Mendoza-Torres, W. J., Nuñez-Villalva, E. G., Viteri-Moreta, M. J., & Naranjo-Morán, S. E. (2026). Impacto de la gamificación en el desarrollo de las habilidades comunicativas en inglés de estudiantes con Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad. *Space Scientific Journal of Multidisciplinary*, 4(3), 62-80. <https://doi.org/10.63618/omd/ssjm/v4/n3/81>

Resumen

La gamificación ha adquirido interés como estrategia para favorecer el aprendizaje del inglés en estudiantes con TDAH, especialmente por su potencial para sostener la atención, la participación y la interacción comunicativa. El estudio analizó su impacto mediante una revisión documental cualitativa, descriptiva y analítica de publicaciones entre 2021 y 2026; de 109 estudios revisados, 18 integraron la matriz final. Los hallazgos mostraron una convergencia favorable en motivación, participación, disposición a comunicarse, expresión oral y comprensión auditiva, junto con mejoras en atención y autorregulación en estudios centrados en TDAH. Sin embargo, los efectos variaron según la modalidad de gamificación, la población y el diseño pedagógico. Se concluye que la gamificación constituye una estrategia prometedora para apoyar las habilidades comunicativas en inglés, aunque la evidencia específica en estudiantes con TDAH sigue siendo limitada y requiere mayor validación empírica.

Palabras clave: gamificación; habilidades comunicativas; aprendizaje del inglés; TDAH; educación inclusiva.

Abstract

Gamification has gained attention as a strategy for supporting English learning among students with ADHD, particularly because of its potential to sustain attention, participation, and communicative interaction. This study examined its impact through a qualitative, descriptive, and analytical documentary review of publications from 2021 to 2026; of 109 studies reviewed, 18 were included in the final matrix. Findings showed favorable convergence in motivation, participation, willingness to communicate, speaking, and listening, together with improvements in attention and self-regulation in studies focused on ADHD. However, effects varied according to the gamification modality, population, and pedagogical design. The review concludes that gamification is a promising strategy for supporting English communication skills, although specific evidence involving students with ADHD remains limited and requires further empirical validation.

Keywords: gamification; communication skills; English language learning; ADHD; inclusive education

¹ Unidad Educativa Francisco de Orellana; Ecuador, Orellana; 0009-0009-7042-0506; brigitte.vargas@docentes.educacion.edu.ec

² Unidad Educativa Cabo Wilson Cueva Pillajo; Ecuador, Orellana; 0009-0000-6138-9724; willan.mendoza@educacion.gob.ec

³ Unidad Educativa Enrique Castillo; Ecuador, Orellana; 0009-0001-2328-4531; eva.nunez@educacion.gob.ec

⁴ Unidad Educativa Manuel Córdova Galarza; Ecuador, Los Ríos; 0009-0006-5033-9880; maricela.viteri@docentes.educacion.edu.ec

⁵ Unidad Educativa Medardo Ángel Silva; Ecuador, Orellana; 0009-0002-1787-3951; solange.naranjo@docente.educacion.edu.com

1. Introducción

La enseñanza del inglés se orienta cada vez menos hacia la reproducción aislada de vocabulario o estructuras gramaticales y más hacia la capacidad de comprender, interactuar y expresar significados en situaciones comunicativas, un propósito que exige mantener al estudiante involucrado en tareas donde escuchar, hablar y responder adquieren un sentido práctico. La revisión de Chan y Lo (2024) muestra que la gamificación gana presencia dentro de la enseñanza del inglés como lengua extranjera o segunda lengua porque modifica la experiencia de aprendizaje mediante desafíos, retroalimentación y oportunidades de participación, mientras Zhang y Hasim (2023) encuentran aplicaciones en distintas habilidades lingüísticas y niveles educativos. Esta posibilidad adquiere un interés particular cuando la enseñanza se dirige a estudiantes cuyas características atencionales pueden dificultar la continuidad de la práctica comunicativa convencional, como ocurre con quienes presentan Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH).

La gamificación no supone convertir la clase completa en un juego, sino incorporar deliberadamente elementos propios del diseño lúdico —retos, puntos, niveles, insignias, retroalimentación inmediata, metas o progresión— dentro de actividades que conservan un propósito educativo. Zhang y Hasim (2023) identifican la retroalimentación, los puntos, los cuestionarios, las insignias y las tablas de clasificación entre los recursos más empleados en experiencias gamificadas de EFL/ESL, aunque advierten que su utilidad depende de cómo se articulan con el aprendizaje y no de su simple presencia; esta lectura coincide con el metaanálisis de Li et al. (2023), cuyos resultados respaldan efectos favorables de la gamificación sobre distintos resultados educativos, pero también muestran variaciones asociadas al diseño y al contexto de aplicación. El valor pedagógico se encuentra, por tanto, en estructurar experiencias que sostengan la participación y proporcionen información frecuente sobre el progreso sin desplazar el objetivo lingüístico de la actividad.

Las condiciones bajo las cuales aprende un estudiante con TDAH requieren una consideración adicional, dado que las dificultades de concentración, organización de la actividad, mantenimiento del foco y regulación conductual pueden interferir con tareas lingüísticas prolongadas o poco interactivas. Al abordar específicamente el aprendizaje del inglés en esta población, Bilgiç y Kutlu (2025) plantean que la combinación de movimiento, estímulos multimodales, interacción y actividades ajustadas a las necesidades del alumnado puede favorecer su implicación durante las clases, una propuesta que desplaza la atención desde la mera simplificación de contenidos hacia la modificación de la experiencia didáctica. En el aprendizaje comunicativo, donde el estudiante necesita atender mensajes, recuperar

vocabulario, organizar una respuesta y participar en intercambios con otros, estas demandas pueden acumularse rápidamente; por ello, disponer de actividades breves, variables y con objetivos perceptibles ofrece una vía pedagógica que merece ser examinada en relación con el TDAH.

La relación entre gamificación y TDAH resulta plausible precisamente porque algunos componentes lúdicos permiten organizar la tarea en metas próximas, entregar retroalimentación frecuente y ajustar progresivamente el nivel de desafío, aunque esta correspondencia no basta para asumir que cualquier actividad gamificada producirá mejores resultados. Desde un campo distinto al aprendizaje de idiomas, Oh et al. (2024) encuentran evidencia favorable, aunque heterogénea, en intervenciones terapéuticas digitales basadas en juegos dirigidas a niños y adolescentes con TDAH; de manera más amplia, Tlili et al. (2022) señalan que el aprendizaje basado en juegos dirigido a estudiantes con discapacidad puede abordar habilidades académicas, comunicativas y sociales, pero requiere considerar las características del estudiante y del contexto. En el ámbito latinoamericano, Angulo De León et al. (2025) exploran una estrategia multimodal y gamificada para estudiantes con TDAH en otra área curricular, aportando evidencia educativa situada que, debido a su reducido número de participantes y a su contenido no lingüístico, resulta sugerente antes que concluyente para la enseñanza del inglés.

Los estudios desarrollados con aprendices de inglés permiten observar mecanismos que podrían resultar especialmente útiles cuando el propósito consiste en estimular la comunicación. Liu et al. (2021) encuentran que la incorporación de juegos favorece la disposición de los estudiantes de EFL para comunicarse, mientras Torres y Martínez (2022), trabajando con estudiantes colombianos, muestran que las actividades apoyadas en juegos de rol pueden generar oportunidades de interacción, colaboración y producción oral dentro de un entorno narrativo. La evidencia se amplía con Bakan et al. (2022), quienes documentan posibilidades de práctica comunicativa mediante juegos multijugador, y con Liao et al. (2024), cuyo estudio con escolares de EFL vincula una aplicación basada en juego y realidad aumentada con resultados favorables en aprendizaje y motivación. Aunque estas investigaciones no se realizan específicamente con estudiantes diagnosticados con TDAH, ayudan a explicar cómo interacción, desafío y contexto significativo pueden trasladar el uso del inglés desde el ejercicio descontextualizado hacia una práctica más activa.

La participación que promueven estas dinámicas tampoco depende únicamente del componente recreativo, pues una experiencia atractiva puede perder valor si la mecánica de juego genera presión, distracción o competencia excesiva. En una

experiencia de evaluación formativa gamificada, Zhang y Crawford (2024) encuentran relaciones favorables entre el uso de Quizizz, la motivación, la implicación y el desempeño de aprendices de EFL; sin embargo, Demirbilek et al. (2022) recogen entre docentes de inglés dificultades vinculadas con problemas técnicos, tiempo, ruido, conflictos durante las actividades y entornos competitivos poco favorables. Tales tensiones adquieren mayor importancia cuando se trabaja con TDAH, ya que el propósito no debería ser incrementar indiscriminadamente la cantidad de estímulos, sino ordenar la experiencia mediante consignas comprensibles, tiempos manejables, retroalimentación oportuna y oportunidades reales de interacción lingüística; gamificar una tarea comunicativa implica decidir qué elementos apoyan la atención y la participación y cuáles podrían terminar compitiendo con ellas.

La literatura disponible deja, sin embargo, una separación apreciable entre los campos que conforman este problema. Las revisiones de Zhang y Hasim (2023) y Chan y Lo (2024) reúnen numerosos estudios sobre gamificación en EFL/ESL y muestran que la investigación aborda vocabulario, gramática, lectura, escritura, comprensión auditiva y expresión oral, aunque una parte importante se desarrolla con poblaciones generales y no analiza específicamente a estudiantes con TDAH; en dirección inversa, Oh et al. (2024) concentran la evidencia basada en juegos para TDAH principalmente en resultados clínicos o atencionales, mientras Bilgiç y Kutlu Demir (2025) muestran que el aprendizaje del inglés en esta población todavía requiere explorar con mayor profundidad estrategias pedagógicas ajustadas a sus características. La convergencia de estos trabajos permite advertir un vacío específico: existen fundamentos para relacionar juego, atención y aprendizaje lingüístico, pero sigue siendo reducida la evidencia que examina directamente cómo la gamificación repercute en las habilidades comunicativas en inglés de estudiantes con TDAH.

Examinar esa intersección resulta pertinente porque trasladar los resultados obtenidos con estudiantes sin TDAH hacia una población con necesidades atencionales particulares puede ocultar diferencias relacionadas con el tipo de actividad, la duración, el grado de estímulo, la retroalimentación o las formas de competencia y colaboración. Los hallazgos revisados sugieren que la gamificación ofrece condiciones capaces de ampliar la participación y crear oportunidades de práctica lingüística, pero también dejan claro que su efecto depende del diseño pedagógico y de las características de quienes aprenden; por ello, el análisis necesita ir más allá de determinar si los estudiantes disfrutaban una dinámica o aumentan temporalmente su motivación. Interesa establecer qué evidencia existe sobre cambios vinculados con la expresión oral, la comprensión, la interacción y la disposición para comunicarse, al tiempo que se reconocen las adaptaciones

necesarias para que los componentes gamificados respondan a las particularidades asociadas con el TDAH y no se conviertan en una fuente adicional de sobreestimulación o dispersión.

A partir de este problema, el presente estudio tiene como objetivo analizar el impacto de la gamificación en el desarrollo de las habilidades comunicativas en inglés de estudiantes con Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad, considerando la evidencia disponible sobre su influencia en la participación, la interacción, la comprensión y la producción comunicativa, así como las características de las estrategias utilizadas y las limitaciones que condicionan sus resultados. Este propósito busca integrar dos líneas de investigación que con frecuencia avanzan de manera paralela —la gamificación aplicada al aprendizaje del inglés y las estrategias educativas destinadas al alumnado con TDAH— para establecer qué aportes pueden sostenerse con la evidencia existente, dónde permanecen resultados insuficientes y qué aspectos requieren una atención investigativa más específica.

2. Materiales y Métodos

El estudio se desarrolló mediante una revisión documental de enfoque cualitativo, alcance descriptivo y orientación analítica, dirigida a examinar la evidencia científica sobre el impacto de la gamificación en el desarrollo de las habilidades comunicativas en inglés de estudiantes con Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH). La unidad de análisis estuvo constituida por artículos científicos relacionados con tres núcleos conceptuales articulados entre sí: estrategias de gamificación aplicadas a la enseñanza del inglés, desarrollo de habilidades comunicativas —con énfasis en expresión oral, comprensión auditiva, interacción y disposición para comunicarse— y características educativas asociadas con el TDAH.

Se consideraron tanto investigaciones centradas específicamente en estudiantes con este trastorno como estudios complementarios sobre aprendices neurodivergentes o sobre gamificación en contextos EFL/ESL cuando sus hallazgos permitieron comprender mecanismos pedagógicos vinculados con atención, participación, motivación o práctica comunicativa; esta distinción evitó atribuir a la población con TDAH resultados obtenidos exclusivamente en muestras generales. La búsqueda documental comprendió publicaciones disponibles entre enero de 2021 y el 9 de agosto de 2026 y se estructuró alrededor de Scopus, Web of Science, ERIC, PubMed/MEDLINE y SciELO, con apoyo complementario de ScienceDirect, SpringerLink, Redalyc y Dialnet para ampliar la recuperación de investigaciones educativas y latinoamericanas.

Se trabajó con términos en español e inglés, incorporando equivalentes en portugués cuando resultaron pertinentes, entre ellos *gamificación/gamification*, *aprendizaje gamificado/gamified learning*, *habilidades comunicativas/communicative skills*, *competencia comunicativa/communicative competence*, *speaking skills*, *listening skills*, *English as a Foreign Language (EFL)*, *English as a Second Language (ESL)*, *TDAH/ADHD* y *attention-deficit/hyperactivity disorder*; en PubMed se contempló además el término MeSH *Attention Deficit Disorder with Hyperactivity*. La cadena principal en español fue ("gamificación" OR "aprendizaje gamificado") AND ("habilidades comunicativas" OR "competencia comunicativa" OR "expresión oral" OR "comprensión auditiva") AND ("inglés" OR "lengua inglesa") AND ("TDAH" OR "trastorno por déficit de atención e hiperactividad"), mientras que en inglés se empleó ("gamification" OR "gamified learning") AND ("communicative skills" OR "communication skills" OR "speaking skills" OR "listening skills" OR "willingness to communicate") AND ("English" OR "EFL" OR "ESL") AND ("ADHD" OR "attention-deficit/hyperactivity disorder"). Para ampliar la sensibilidad de recuperación se utilizó ("game-based learning" OR "serious games" OR "digital games" OR "gamification") AND ("English language learning" OR "EFL" OR "ESL") AND ("ADHD" OR "neurodivergent learners" OR "special educational needs"), complementada con la variante poblacional ("gamification" OR "game-based learning") AND ("English learners") AND ("ADHD" OR "attention deficit hyperactivity disorder") AND ("students" OR "children" OR "adolescents"); según las posibilidades de cada base, se aplicaron filtros por periodo, idioma, artículos científicos y documentos revisados por pares.

La selección consideró artículos publicados dentro del periodo establecido, con revisión por pares, metadatos comprobables y relación directa con al menos dos de los ejes centrales del estudio, dando mayor pertinencia a aquellos que integraron gamificación, aprendizaje del inglés y TDAH en una misma investigación. También se admitieron estudios sobre estudiantes neurodivergentes o investigaciones de EFL/ESL que analizaron habilidades comunicativas mediante estrategias gamificadas, siempre que aportaran evidencia útil para interpretar el problema y su alcance quedara claramente diferenciado; se excluyeron duplicados, editoriales, cartas, documentos de opinión, resúmenes de congresos sin texto completo, publicaciones anteriores a 2021, estudios sin información metodológica suficiente y trabajos desvinculados del objetivo. La depuración se organizó mediante revisión sucesiva de título y resumen, lectura de texto completo y comprobación de pertinencia temática, tras lo cual se verificaron autores, año, revista, DOI o URL oficial y correspondencia entre los datos bibliográficos y el documento original. No se establecieron cantidades anticipadas de registros recuperados o excluidos, dado

que esos valores quedaron sujetos a la consolidación definitiva de la matriz documental y al control de duplicados.

La información elegible se organizó en una matriz documental diseñada para conservar la trazabilidad de cada fuente y facilitar su comparación, incorporando número de registro, autores, año, país o contexto, título, revista, fuente de recuperación, DOI o URL, objetivo, diseño metodológico, población o muestra, modalidad de gamificación, elementos de juego empleados, contexto de enseñanza del inglés, habilidad comunicativa analizada, características de la población con TDAH o condición neurodivergente, estrategia o intervención educativa, principales resultados, indicadores identificados, limitaciones, aporte al objetivo del paper, nivel de pertinencia y observaciones analíticas. La extracción se realizó atendiendo únicamente a información reportada por los artículos, sin completar mediante inferencias los campos ausentes, y posteriormente los hallazgos se agruparon por ejes temáticos relacionados con expresión oral e interacción, comprensión y respuesta comunicativa, participación y motivación, recursos gamificados y adaptaciones dirigidas al TDAH.

3. Resultados

3.1. Caracterización de los contenidos bibliográficos

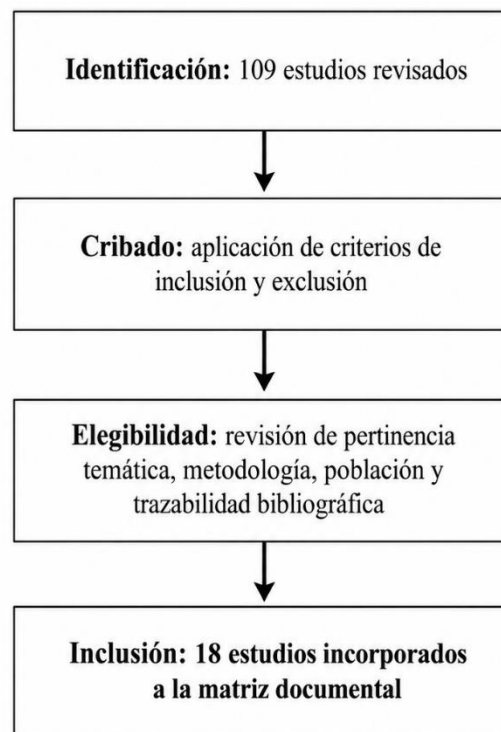
El proceso documental comprendió inicialmente 109 estudios revisados, de los cuales 18 cumplieron los criterios de pertinencia, temporalidad, trazabilidad y correspondencia temática establecidos para integrar la matriz documental, lo que representó el 16,5 % del corpus examinado. Los trabajos seleccionados se publicaron entre 2021 y 2026, aunque la producción no se distribuyó de manera uniforme: ocho artículos correspondieron a 2024, tres a 2022, dos a 2021, tres a 2025 y uno respectivamente a 2023 y 2026. También se observó una marcada concentración idiomática, pues 17 publicaciones estuvieron escritas en inglés y una en español. Los contextos geográficos fueron diversos e incluyeron investigaciones desarrolladas o vinculadas con Ecuador, Colombia, España, Irán, Turquía y China, junto con revisiones de alcance internacional y algunos registros en los que el país de aplicación no fue especificado. Las metodologías abarcaron ensayos experimentales y cuasiexperimentales, métodos mixtos, estudios cualitativos, investigación-acción, estudios de caso y revisiones sistemáticas o metaanálisis, configurando un conjunto documental metodológicamente heterogéneo.

La composición temática permitió distinguir tres grupos de evidencia. Seis investigaciones abordaron directamente el TDAH, el déficit de atención o poblaciones neurodivergentes; dentro de este conjunto, los trabajos de Jiang et al. (2026), Mohamed et al. (2024) y Soto y Álvarez (2025) incorporaron simultáneamente el aprendizaje del inglés y características asociadas con estas

necesidades educativas. Otros tres estudios se concentraron en los efectos del juego o la gamificación sobre atención, comportamiento, comunicación social o desempeño académico en población con TDAH, mientras los 12 restantes analizaron la gamificación en EFL/ESL sin seleccionar participantes por esta condición. Esta distribución permitió conservar una diferencia explícita entre evidencia directamente relacionada con la población objetivo y trabajos complementarios empleados para caracterizar los efectos lingüísticos de las estrategias gamificadas. Como se muestra en la Figura 1, el flujo documental partió de 109 estudios revisados y concluyó con 18 investigaciones incorporadas a la matriz, sin asignar cantidades intermedias a las fases de cribado y elegibilidad porque esos datos no estuvieron disponibles. La Tabla 1 presenta de forma compacta las características y principales hallazgos de los estudios seleccionados.

Figura 1.

Diagrama de flujo del proceso de búsqueda y selección de los estudios incluidos en la matriz documental.



3.2. Modalidades de gamificación y estrategias de intervención identificadas

Las intervenciones mostraron una presencia considerable de recursos digitales, aunque no existió una modalidad única de gamificación. Se utilizaron plataformas gamificadas, aplicaciones educativas, retroalimentación inmediata, puntos, insignias, niveles, realidad aumentada, cuestionarios interactivos, videojuegos multijugador, agentes conversacionales, narrativas digitales y sistemas de dificultad

adaptativa. Dai et al. (2025) trabajaron con una aplicación que combinó puntos, insignias, progresión por niveles y adaptación de la dificultad en niños con TDAH, mientras Liao et al. (2024) incorporaron realidad aumentada y elementos de juego en estudiantes de primaria que aprendían inglés. La evaluación formativa mediante Quizizz analizada por Zhang y Crawford (2024) constituyó otra modalidad de intervención, a la que se añadieron propuestas más recientes sustentadas en inteligencia artificial, como las rutas adaptativas, los agentes conversacionales y el *storytelling* interactivo estudiados por Liu (2025).

Junto con estas soluciones tecnológicas aparecieron estrategias donde la dinámica social del juego tuvo mayor peso que la plataforma utilizada. Torres y Martínez (2022) emplearon juegos narrativos de rol de mesa para estimular el uso oral del inglés, mientras Bakan et al. (2022) analizaron videojuegos multijugador como espacios para hablar, escribir y utilizar vocabulario durante interacciones con otros participantes. En estudiantes con TDAH, Cerezo et al. (2024) recurrieron a la cocreación de juegos de mesa tangibles y registraron conductas vinculadas con comunicación y colaboración; en el ámbito de EFL y déficit de atención, Soto y Álvarez (2025) utilizaron actividades periódicas apoyadas en puntos, recompensas y colaboración entre pares. Los estudios revisados mostraron así una combinación de gamificación digital, juego educativo, cooperación, competencia, narrativa y adaptación progresiva, con diferencias apreciables en duración, población y grado de integración de las mecánicas dentro de la enseñanza.

3.3. Resultados sobre habilidades comunicativas, participación y atención

Las habilidades comunicativas aparecieron con distintos niveles de especificidad dentro de la matriz. La expresión oral fue uno de los resultados más visibles: Liu et al. (2021) registraron un aumento de la disposición a comunicarse en estudiantes EFL expuestos a actividades basadas en juegos, mientras Torres y Martínez (2022) observaron mayor motivación para emplear la segunda lengua cuando las tareas incluyeron interacción social, colaboración y escenarios narrativos. Los participantes analizados por Bakan et al. (2022) utilizaron el entorno multijugador para practicar expresiones cotidianas, vocabulario, habla y escritura; de manera semejante, Liao et al. (2024) registraron mejoras en vocabulario, *speaking* y *listening* después de incorporar una aplicación de realidad aumentada basada en juego. La revisión de Zhang y Hasim (2023) amplió este patrón al identificar resultados favorables en vocabulario, gramática, comprensión auditiva, expresión oral, lectura, escritura y pronunciación dentro de diferentes experiencias gamificadas de EFL/ESL.

En los trabajos vinculados directamente con déficit de atención o TDAH, los resultados combinaron variables lingüísticas con indicadores de participación y

autorregulación. Soto y Álvarez (2025) reportaron mejoras en motivación y participación, acompañadas de avances en habla y escucha en inglés; Jiang et al. (2026), trabajando con estudiantes neurodivergentes entre los que se incluyó alumnado con TDAH, encontraron mayores niveles de compromiso y regulación emocional dentro del entorno digital gamificado. La evidencia obtenida por Mohamed et al. (2024) desde la perspectiva de docentes de educación especial de EFL mostró que el aprendizaje basado en juegos fue considerado factible para favorecer atención, participación, colaboración y adquisición de habilidades. Fuera del aprendizaje específico del inglés, Dai et al. (2025) registraron mejoras en atención visual y auditiva, atención sostenida y desempeño académico de niños con TDAH, mientras el metaanálisis de Oh et al. (2024) identificó efectos favorables de terapias digitales basadas en juegos sobre inatención e hiperactividad/impulsividad. Estos resultados no midieron una misma variable ni utilizaron instrumentos equivalentes, pero mostraron de manera recurrente cambios en participación, motivación, atención o comportamiento durante experiencias mediadas por dinámicas lúdicas.

3.4. Convergencias, divergencias y vacíos documentales

La comparación transversal mostró una convergencia predominante alrededor de tres resultados: aumento de la participación, fortalecimiento de la motivación y generación de mayores oportunidades para interactuar con el idioma. Las revisiones desarrolladas por Zhang y Hasim (2023) y Chan y Lo (2024) recogieron beneficios sobre habilidades lingüísticas, compromiso, actitudes y experiencia de aprendizaje, tendencia que también apareció en estudios empíricos centrados en comunicación, evaluación formativa o aprendizaje en línea. Shen et al. (2024) encontraron una asociación positiva entre integración de gamificación, motivación y resultados lingüísticos, mientras el trabajo de Mohamed (2021) registró mejor adquisición y retención de vocabulario junto con mayor cooperación y participación. La coincidencia más estable del corpus no se concentró, por tanto, en una única habilidad lingüística, sino en un conjunto de resultados que involucraron desempeño, disposición a comunicarse, interacción, motivación y permanencia en las actividades.

Las diferencias aparecieron principalmente en la forma de aplicar la gamificación y en el alcance de los resultados. Zhang (2024) encontró efectos mixtos al comparar mecánicas cooperativas y competitivas, con resultados más favorables para la cooperación en compromiso, disfrute y clima social; Demirbilek et al. (2022), a partir de las experiencias de docentes de inglés, registraron problemas relacionados con competencia negativa, ruido, disponibilidad de tiempo, dificultades técnicas y acceso limitado a recursos tecnológicos. Los vacíos fueron igualmente visibles: únicamente una fracción del corpus integró de forma simultánea gamificación,

enseñanza del inglés y TDAH o déficit de atención, y dentro de esos estudios las habilidades comunicativas no siempre constituyeron la variable principal. Varias investigaciones con TDAH se concentraron en atención, regulación emocional o habilidades sociales sin evaluar específicamente el dominio del inglés, mientras buena parte de la evidencia sobre *speaking, listening* y competencia comunicativa procedió de poblaciones generales de EFL/ESL. La matriz también presentó muestras reducidas en algunos estudios, resultados apoyados en percepciones de docentes o estudiantes y heterogeneidad metodológica entre intervenciones, elementos que delimitaron el alcance documental de los hallazgos obtenidos.

Tabla 1.
Síntesis compacta de los estudios incluidos en la matriz documental

Autor(es) y año	Diseño/metodología	Población / muestra	Estrategia de gamificación / juego	Eje principal	Hallazgo principal
Jiang et al. (2026)	Métodos mixtos, experimental	60 estudiantes neurodivergentes	Plataforma digital gamificada	Inglés, neurodivergencia, compromiso	Mejoraron compromiso y regulación emocional en el grupo gamificado.
Mohamed et al. (2024)	Cuestionario	131 docentes de educación especial EFL	Aprendizaje basado en juegos	EFL y TDAH	Los docentes reportaron factibilidad, mayor atención, participación y colaboración.
Soto-Flores y Álvarez-Román (2025)	Cualitativo, correlacional y transversal	Estudiantes de séptimo año	Puntos, recompensas y colaboración	Inglés y déficit de atención	Se reportaron mejoras en motivación, participación, habla y escucha.
Dai et al. (2025)	Ensayo controlado aleatorizado	80 niños con TDAH	Aplicación con puntos, insignias, niveles y adaptación	Atención y desempeño académico	Mejoraron atención sostenida, tiempos de reacción y resultados académicos.
Cerezo et al. (2024)	Métodos mixtos	5 niños con TDAH	Cocreación de juegos tangibles	Comunicación y habilidades sociales	Se observaron conductas positivas de comunicación, colaboración y creatividad.
Oh et al. (2024)	Revisión sistemática y metaanálisis	Ensayos con niños/adolescentes con TDAH	Terapias digitales basadas en juegos	Síntomas de TDAH	Se identificaron mejoras en inatención e hiperactividad/impulsividad frente a controles.
Liu et al. (2021)	Experimental	60 estudiantes EFL	Juegos educativos	Disposición a comunicarse	El grupo con juegos incrementó significativamente su disposición a comunicarse en inglés.
Torres-Rodríguez y Martínez -	Investigación-acción	Estudiantes de séptimo grado	Juegos narrativos de rol	Comunicación oral	La interacción narrativa y colaborativa favoreció el uso oral de la L2.

Granada (2022)	Bakan et al. (2022)	Estudio de caso	Universitarios EFL	MMORPG	Competencia comunicativa	Los participantes practicaron habla, escritura, vocabulario e interacción intercultural.
Liao et al. (2024)	Zhang y Crawford (2024)	Métodos mixtos	50 estudiantes de primaria	Realidad aumentada basada en juego	Speaking y listening	Mejoraron rendimiento, vocabulario, habla, escucha y motivación.
Zhang y Hasim (2023)		Cuestionarios, entrevistas y comparación de grupos	Aprendices EFL	Quizizz	Motivación y competencia lingüística	Se observó mayor motivación, engagement y precisión lingüística.
Chan y Lo (2024)		Revisión sistemática	40 estudios empíricos	Gamificación digital y no digital	Habilidades EFL/ESL	Se registraron beneficios en múltiples habilidades lingüísticas, motivación y engagement.
Shen et al. (2024)		Revisión de evidencia	30 estudios empíricos	Diversos sistemas gamificados	Proficiencia EFL/ESL	Predominaron efectos positivos en proficiencia, actitudes e implicación.
Zhang (2024)		Encuesta y PLS-SEM	413 estudiantes	Plataformas lingüísticas gamificadas	Resultados lingüísticos	La gamificación se relacionó positivamente con resultados lingüísticos y motivación.
Liu (2025)		Experimento	No reportado	Classcraft cooperativo/competitivo	Engagement y clima social	La modalidad cooperativa presentó resultados más favorables que la competitiva.
Demirbilek et al. (2022)		Métodos mixtos y cuasiexperimental	486 universitarios	IA, rutas adaptativas, agentes y storytelling	Proficiencia EFL	Las rutas adaptativas produjeron las mayores mejoras en proficiencia y motivación.
Mohamed (2021)		Cualitativo	16 docentes de inglés	Gamificación digital y no digital	Implementación EFL	Se identificaron beneficios en participación junto con barreras técnicas y competitivas.
		Cuasiexperimental	40 estudiantes de sexto grado	Juegos educativos	Vocabulario EFL	El grupo experimental obtuvo mejores resultados en adquisición y retención de vocabulario.

4. Discusión

La evidencia reunida permite interpretar que la gamificación puede favorecer el desarrollo de las habilidades comunicativas en inglés de estudiantes con TDAH cuando sus componentes lúdicos no funcionan como estímulos aislados, sino como parte de una organización didáctica que facilita la atención, la participación y la interacción con el idioma. Esta relación aparece con mayor claridad en Soto Flores y Alvarez Román (2025), quienes reportan mejoras en participación, motivación, habla y escucha en estudiantes con déficit de atención, mientras Jiang et al. (2026) encuentran que un entorno digital gamificado incrementa el compromiso y la

regulación emocional de aprendices de inglés neurodivergentes, incluidos estudiantes con TDAH.

Ambos trabajos sugieren que el beneficio comunicativo no depende únicamente de incorporar puntos o recompensas, pues la permanencia en la actividad y la regulación de la experiencia de aprendizaje parecen constituir condiciones previas para que exista una práctica lingüística sostenida. Esta interpretación encuentra apoyo externo en Ülker y Yangın Ekşi (2026), cuya revisión reciente identifica resultados favorables de la gamificación tanto en dimensiones lingüísticas como afectivas dentro de EFL/ESL, aunque también confirma que vocabulario y lectura continúan recibiendo mayor atención investigativa que otras competencias comunicativas. La expresión oral, la comprensión auditiva y la disposición a comunicarse muestran un comportamiento especialmente sensible a las características de la experiencia gamificada, ya que hablar una lengua adicional exige algo más que recordar contenidos: supone aceptar el riesgo de equivocarse, responder a otros y permanecer involucrado durante intercambios que no siempre pueden anticiparse.

Liu et al. (2021) relacionan el uso de juegos con una mayor disposición de aprendices EFL para comunicarse, mientras Torres-Rodríguez y Martínez-Granada (2022) muestran que los juegos narrativos de rol crean oportunidades de producción oral apoyadas en interacción social, colaboración y andamiaje; resultados compatibles aparecen en Liao et al. (2024), donde una aplicación de realidad aumentada basada en juego se asocia con avances en *speaking* y *listening*. La coincidencia entre estos estudios permite entender por qué las actividades lúdicas pueden ser útiles para el alumnado con dificultades atencionales: el idioma deja de utilizarse exclusivamente para responder ejercicios y comienza a cumplir una función dentro de una tarea que requiere actuar, decidir o interactuar. Sin embargo, la revisión de Zhang y Hasim (2023) advierte que los resultados de la gamificación en EFL/ESL varían entre habilidades, plataformas y diseños, por lo que el incremento de la participación no debe equipararse automáticamente con una mejora equivalente de todas las dimensiones de la competencia comunicativa.

La atención y la autorregulación ayudan a explicar otra parte de los resultados, particularmente porque las dificultades asociadas con el TDAH pueden interferir con la continuidad de actividades lingüísticas que demandan escuchar instrucciones, mantener información activa y organizar una respuesta. El ensayo de Dai et al. (2025) aporta evidencia de que una intervención gamificada con retroalimentación inmediata, recompensas, niveles y dificultad adaptativa puede producir mejoras en atención sostenida y desempeño académico de niños con TDAH; aunque aquel

trabajo no se desarrolla específicamente en EFL, sus resultados ofrecen un mecanismo compatible con lo observado en los estudios lingüísticos de la matriz.

Esta lectura también coincide con Oh et al. (2024), cuyo metaanálisis encuentra efectos favorables de terapias digitales basadas en juegos sobre inatención e hiperactividad/impulsividad, y recibe apoyo reciente de Lee et al. (2026), quienes, en un ensayo multicéntrico aleatorizado con niños diagnosticados con TDAH, registran una reducción significativamente mayor de síntomas mediante un juego terapéutico digital adaptativo que mediante una intervención simulada. Estos antecedentes no prueban por sí mismos que mejorar la atención produzca automáticamente mejores habilidades comunicativas en inglés, pero permiten plantear que la capacidad de sostener el foco y regular la respuesta podría facilitar el aprovechamiento de oportunidades de escucha, producción e interacción generadas por la gamificación.

La heterogeneidad observada impide tratar la gamificación como una intervención uniforme, pues puntos, insignias, tablas de clasificación, narrativas, cooperación, competencia o retroalimentación pueden modificar de manera distinta la experiencia del estudiante. Zhang (2024) encuentra efectos diferentes al comparar mecánicas cooperativas y competitivas, con un comportamiento más favorable de la cooperación en variables como compromiso, disfrute y clima social, mientras Demirbilek et al. (2022) documentan que docentes de inglés reconocen beneficios de estas estrategias, pero también señalan ruido, dificultades técnicas, limitaciones de tiempo y competencia negativa. Esta variabilidad coincide con la revisión iberoamericana de Mendoza-Vega (2025), que relaciona los resultados de la gamificación con la selección coherente de las mecánicas y advierte que un diseño poco planificado puede favorecer distracción o un compromiso superficial.

La cuestión adquiere mayor relevancia en estudiantes con TDAH, para quienes incrementar indiscriminadamente la estimulación podría entrar en conflicto con el objetivo atencional; por ello, la evidencia disponible parece favorecer diseños con consignas claras, desafíos graduados, retroalimentación próxima y posibilidades de cooperación, más que propuestas donde la acumulación de elementos lúdicos constituya el propósito central de la actividad. Las implicaciones pedagógicas se orientan, por tanto, hacia una gamificación selectiva y vinculada con objetivos comunicativos concretos. Si la meta consiste en mejorar la expresión oral, el juego necesita provocar intercambios en inglés; cuando se pretende fortalecer la escucha, las decisiones del participante deberían depender de la comprensión de mensajes y no únicamente de acertar preguntas descontextualizadas.

Bakan et al. (2022) muestran que los entornos multijugador pueden generar oportunidades espontáneas de habla, escritura y negociación de significados, mientras Zhang y Crawford (2024) encuentran que la evaluación formativa gamificada mediante Quizizz favorece motivación, implicación y desempeño lingüístico; para estudiantes con TDAH, esta lógica puede complementarse con personalización y ajuste de dificultad, un aspecto que Liu (2025) identifica como particularmente favorable dentro de sistemas de gamificación apoyados por inteligencia artificial.

En población diagnosticada, Tumbaco y Matamoros (2026) encuentran además incrementos en atención, continuidad en la tarea y motivación mediante actividades gamificadas estructuradas con Educaplay, aunque su muestra reducida no permite establecer causalidad. En conjunto, estos trabajos respaldan una aplicación pedagógica donde la tecnología ocupa un papel instrumental y el diseño se adapta a las necesidades atencionales, al nivel lingüístico y a la interacción que se pretende desarrollar. El alcance de estas interpretaciones permanece condicionado por las características del corpus revisado: solo una parte de los 18 estudios analizados incorpora directamente estudiantes con TDAH, déficit de atención o poblaciones neurodivergentes y, dentro de ese grupo, las habilidades comunicativas en inglés no siempre constituyen la variable principal; además, predominan las publicaciones en inglés, aparecen muestras pequeñas en varios trabajos y existe una considerable diversidad de edades, instrumentos, intervenciones y duraciones.

Esta fragmentación coincide con Chan y Lo (2024), quienes identifican heterogeneidad y barreras de implementación dentro de la investigación sobre gamificación en EFL/ESL, y con la revisión más reciente de Ülker y Yangın (2026), donde la producción científica continúa concentrándose en determinados resultados lingüísticos y psicológicos. Se requieren, por ello, estudios experimentales y longitudinales que evalúen de forma separada *speaking*, *listening*, interacción y disposición a comunicarse en estudiantes con diagnóstico confirmado de TDAH, comparen diferentes mecánicas de juego y controlen variables como edad, nivel de dominio del inglés, subtipo de TDAH y duración de la intervención; ampliar la evidencia latinoamericana también permitiría determinar hasta qué punto los resultados observados dependen del contexto educativo y de la disponibilidad tecnológica, reduciendo el vacío que actualmente separa la investigación sobre gamificación en EFL de la investigación educativa específica sobre TDAH.

5. Conclusiones

El análisis documental permitió identificar una convergencia favorable entre el uso de la gamificación y distintas condiciones que intervienen en el desarrollo de las habilidades comunicativas en inglés, especialmente la participación, la motivación,

la disposición a comunicarse, la expresión oral y la comprensión auditiva. En estudiantes con TDAH o dificultades atencionales, la evidencia disponible sugiere además que los entornos gamificados pueden contribuir al mantenimiento de la atención, la autorregulación y el compromiso con las actividades, factores que facilitan una participación más sostenida durante el aprendizaje lingüístico. Este vínculo, sin embargo, no debe interpretarse como un efecto uniforme ni exclusivamente atribuible a la presencia de elementos de juego, puesto que los resultados variaron según la modalidad de intervención, las características de la población y la forma en que las mecánicas fueron integradas al propósito pedagógico.

La evidencia más consistente favoreció propuestas con retroalimentación próxima, desafíos graduados, interacción social, cooperación y oportunidades reales de utilizar el inglés, mientras la competencia excesiva o una acumulación poco planificada de estímulos presentó mayores dificultades. El alcance de estos hallazgos estuvo condicionado por la heterogeneidad de los estudios y, principalmente, por el número todavía reducido de investigaciones que integraron simultáneamente TDAH, gamificación y evaluación específica de las habilidades comunicativas en inglés. Una parte de la evidencia directa se concentró en atención, regulación emocional o desempeño académico, mientras los resultados sobre *speaking*, *listening* y competencia comunicativa procedieron con mayor frecuencia de poblaciones generales de EFL/ESL; por ello, la relación identificada resulta prometedora, pero aún necesita una comprobación empírica más específica.

Desde el ámbito educativo, los hallazgos respaldan la pertinencia de diseñar experiencias gamificadas ajustadas tanto al objetivo lingüístico como a las características atencionales del estudiante, evitando asumir que todas las mecánicas producen los mismos efectos. Futuras investigaciones deberían incorporar muestras más amplias, diseños experimentales y longitudinales, mediciones diferenciadas de expresión oral, comprensión auditiva e interacción, así como una mayor representación de contextos latinoamericanos, de modo que pueda precisarse qué componentes de la gamificación ofrecen mejores resultados para estudiantes con TDAH y bajo qué condiciones educativas.

CONFLICTO DE INTERESES

Indicar si existen intereses particulares por parte de los autores o de la entidad científica que pudiesen afectar directa o indirectamente a los resultados. Caso contrario de no existir conflictos ubicar **“Los autores declaran no tener ningún conflicto de intereses”**.

Referencias Bibliográficas

- Angulo De León, J. A., Maceo Castillo, L. M., & Maliza Cruz, W. I. (2025). Estrategia de aprendizaje desde la gamificación para estudiantes con Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad. *EduSol*, 25, 1–16. <https://edusol.cug.co.cu/index.php/EduSol/article/view/969/4006>
- Bakan, U., Han, T., & Bakan, U. (2022). Learner perceptions and effectiveness of using a massively multiplayer online role-playing game to improve EFL communicative competence. *Knowledge Management & E-Learning*, 14(3), 286–303. <https://doi.org/10.34105/j.kmel.2022.14.016>
- Bilgiç, Z. E., & Kutlu Demir, Ö. (2025). Supporting English language learning for students with attention deficit hyperactivity disorder through total physical response and multiple intelligences theory. *Frontiers in Education*, 10, 1661792. <https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1661792>
- Cerezo, E., González-González, C. S., & Bonillo, C. (2024). Empowering soft skills in children with ADHD through the co-creation of tangible tabletop games. *Universal Access in the Information Society*, 23, 3–21. <https://doi.org/10.1007/s10209-023-01041-7>
- Chan, S., & Lo, N. (2024). Enhancing EFL/ESL instruction through gamification: A comprehensive review of empirical evidence. *Frontiers in Education*, 9, 1395155. <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1395155>
- Dai, J., Wufue, A., & Zhang, H. (2025). Effectiveness of a gamified educational application on attention and academic performance in children with ADHD: An 8-week randomized controlled trial. *Frontiers in Education*, 10, 1668260. <https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1668260>
- Demirbilek, M., Talan, T., & Alzouebi, K. (2022). An examination of the factors and challenges to adopting gamification in English foreign language teaching. *International Journal of Technology in Education*, 5(4), 654–668. <https://doi.org/10.46328/ijte.358>
- Jiang, M., Akhter, S., & Hashemifardnia, A. (2026). Neurodivergent English learners in digital classrooms: Investigating the impact of gamified learning on engagement and emotional regulation. *Psychology in the Schools*, 63(2), 530–543. <https://doi.org/10.1002/pits.70108>
- Lee, S., Lim, Y. B., Choi, W., Park, S., Han, B.-R., Lee, S., Lee, S., Lim, Y. K., Lim, S., Chung, E. J., Kang, D., Son, I., Min, J., Kim, J. I., & Kim, B.-N. (2026). Multicenter randomized trial of a digital therapeutic game for executive function in children with ADHD. *npj Digital Medicine*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1038/s41746-026-02721-3>
- Li, M., Ma, S., & Shi, Y. (2023). Examining the effectiveness of gamification as a tool promoting teaching and learning in educational settings: A meta-analysis.

- Frontiers in Psychology*, 14, 1253549. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1253549>
- Liao, C.-H. D., Wu, W.-C. V., Gunawan, V., & Chang, T.-C. (2024). Using an augmented-reality game-based application to enhance language learning and motivation of elementary school EFL students: A comparative study in rural and urban areas. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 33(2), 307–319. <https://doi.org/10.1007/s40299-023-00729-x>
- Liu, F., Vadivel, B., Rezvani, E., & Namaziandost, E. (2021). Using games to promote English as a foreign language learners' willingness to communicate: Potential effects and teachers' attitude in focus. *Frontiers in Psychology*, 12, 762447. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.762447>
- Liu, L. (2025). Impact of AI gamification on EFL learning outcomes and nonlinear dynamic motivation: Comparing adaptive learning paths, conversational agents, and storytelling. *Education and Information Technologies*, 30(8), 11299–11338. <https://doi.org/10.1007/s10639-024-13296-5>
- Mendoza-Vega, A. J. (2025). Los programas de gamificación en la educación. Revisión sistemática. *Episteme Koinonía. Revista Electrónica de Ciencias de la Educación, Humanidades, Artes y Bellas Artes*, 8(16), 209–226. <https://doi.org/10.35381/e.k.v8i16.4567>
- Mohamed, A. M. A. (2021). The impact of educational games on enhancing elementary stage students' acquisition and retention of English vocabulary. *Journal of World Englishes and Educational Practices*, 3(2), 67–76. <https://doi.org/10.32996/jweep.2021.3.2.6>
- Mohamed, A. M., Shaaban, T. S., & Jmaiel, H. A. (2024). EFL special education teachers' perspectives: Evaluating game-based learning for ADHD behavioral disorders. *Journal of Attention Disorders*, 28(11), 1482–1495. <https://doi.org/10.1177/10870547241265877>
- Oh, S. A., Choi, J., Han, D. H., & Kim, E. Y. (2024). Effects of game-based digital therapeutics on attention deficit hyperactivity disorder in children and adolescents as assessed by parents or teachers: A systematic review and meta-analysis. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 33(2), 481–493. <https://doi.org/10.1007/s00787-023-02174-z>
- Shen, Z., Lai, M., & Wang, F. (2024). Investigating the influence of gamification on motivation and learning outcomes in online language learning. *Frontiers in Psychology*, 15, 1295709. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1295709>
- 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
- Tlili, A., Denden, M., Duan, A., Padilla-Zea, N., Huang, R., Sun, T., & Burgos, D. (2022). Game-based learning for learners with disabilities—What is next? A

- systematic literature review from the activity theory perspective. *Frontiers in Psychology*, 12, 814691. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.814691>
- Torres-Rodríguez, F. A., & Martínez-Granada, L. (2022). Speaking in worlds of adventure: Tabletop roleplaying games within the EFL classroom. *HOW*, 29(1), 105–128. <https://doi.org/10.19183/how.29.1.653>
- Tumbaco Rodriguez, K. S., & Matamoros Dávalos, Á. A. (2026). Gamification as a motivational tool for students with attention deficit hyperactivity disorder. *MENTOR Revista de Investigación Educativa y Deportiva*, 5(13), 182–194. <https://doi.org/10.56200/mried.v5i13.11391>
- Ülker, D., & Yangın Ekşi, G. (2026). Gamification in English language teaching and learning: A systematic review of studies. *The Journal of Language Teaching and Learning*, 16(2), 67–79. <https://doi.org/10.66887/jltl.v16i3.1073>
- Zhang, Q. (2024). Mixed effects of cooperative/competitive gamification on language learning regarding engagement, foreign language enjoyment, and classroom social climate. *International Journal of Information Technology*, 16, 3437–3448. <https://doi.org/10.1007/s41870-024-01976-x>
- Zhang, S., & Hasim, Z. (2023). Gamification in EFL/ESL instruction: A systematic review of empericar research. *Frontiers in Psychology*, 13, 1030790. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1030790>
- Zhang, Z., & Crawford, J. (2024). EFL learners' motivation in a gamified formative assessment: The case of Quizizz. *Education and Information Technologies*, 29(5), 6217–6239. <https://doi.org/10.1007/s10639-023-12034-7>