

## Analysis of Gamification in University Teaching Processes

### Análisis de la gamificación en los procesos de enseñanza universitarios

**Autor:**

Mgtr. Antun-Tsamaraint, Domingo Rómulo  
INDEPENDIENTE  
Secretario de Educación Intercultural Bilingüe  
Ecuador-Ecuador



[antuntsamaraint@yahoo.com](mailto:antuntsamaraint@yahoo.com)



<https://orcid.org/0009-0000-3531-6249>

Fechas de recepción: 13-MAR-2025 aceptación: 13-ABR-2025 publicación: 30-JUN-2025



<https://orcid.org/0000-0002-8695-5005>  
<http://mqrinvestigar.com/>



Vol 9-N° 2, 2025, pp.1-21 Journal Scientific MQRInvestigar

## Resumen

Esta investigación analiza críticamente la implementación de la gamificación en los procesos de enseñanza universitaria, considerando sus fundamentos teóricos, efectos pedagógicos, limitaciones metodológicas y barreras contextuales. Partiendo de un enfoque cualitativo de carácter descriptivo, se indagó cómo docentes y estudiantes perciben e integran elementos lúdicos en el aula, así como los desafíos que emergen en la educación superior al incorporar esta estrategia. Los resultados revelaron que la gamificación, cuando es diseñada con base en objetivos pedagógicos claros y en sintonía con las necesidades del alumnado, puede aumentar la motivación, la participación activa y el compromiso con el aprendizaje. Sin embargo, también se evidenciaron riesgos asociados a una aplicación superficial o desarticulada, tales como el fomento de motivaciones extrínsecas, la exclusión de estudiantes con estilos de aprendizaje distintos y una reducción del juego a recompensas sin valor formativo. Asimismo, las condiciones institucionales, la cultura académica y la falta de formación docente fueron factores determinantes en la eficacia o fracaso de estas iniciativas. La discusión contrastó posturas optimistas y críticas de diversos autores, concluyendo que la gamificación no es una solución universal, sino una herramienta que debe integrarse con cautela, ética y sensibilidad cultural. Finalmente, se identificó que su mayor potencial surge cuando se articula con otras metodologías activas, como parte de una estrategia pedagógica integral orientada al aprendizaje significativo en la universidad.

**Palabras clave:** gamificación; enseñanza universitaria; motivación; innovación pedagógica; estrategias activas



## Abstract

This research critically analyzes the implementation of gamification in university teaching processes, considering its theoretical foundations, pedagogical effects, methodological limitations, and contextual barriers. Based on a qualitative and descriptive approach, it explored how teachers and students perceive and integrate playful elements in the classroom, as well as the challenges that arise in higher education when applying this strategy. The results revealed that gamification, when designed with clear pedagogical objectives and aligned with students' needs, can increase motivation, active participation, and engagement with learning. However, risks were also identified in cases of superficial or poorly structured application, such as the promotion of extrinsic motivations, the exclusion of students with different learning styles, and the reduction of play to reward systems lacking educational value. Additionally, institutional conditions, academic culture, and the lack of teacher training were critical factors influencing the success or failure of these initiatives. The discussion contrasted optimistic and critical perspectives from various authors, concluding that gamification is not a universal solution, but a tool that must be integrated cautiously, ethically, and with cultural sensitivity. Finally, the study found that its greatest potential emerges when combined with other active methodologies, as part of a comprehensive pedagogical strategy aimed at fostering meaningful learning in higher education.

**Keywords:** gamification; university teaching; motivation; pedagogical innovation; active strategies



## Introducción

La implementación de nuevas estrategias pedagógicas ha sido una constante en la búsqueda de mejorar la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje. En este contexto, la gamificación se presenta como una propuesta innovadora que promete dinamizar las prácticas educativas tradicionales. Sin embargo, su incorporación en los entornos formales de enseñanza plantea diversos desafíos tanto metodológicos como epistemológicos (Alvarez, 2024). A pesar de que múltiples investigaciones destacan los beneficios del uso de elementos lúdicos en el aula, como el aumento de la motivación, el compromiso y la participación activa de los estudiantes, persiste un debate sobre la efectividad real de esta estrategia frente a las exigencias académicas, especialmente en niveles educativos superiores y en disciplinas consideradas rígidas o teóricas.

El principal problema radica en la falta de consenso sobre cómo debe ser aplicada la gamificación para que no se reduzca a una simple actividad recreativa, sino que logre una verdadera articulación con los objetivos de aprendizaje y contribuya al desarrollo de competencias significativas. Además, existen limitaciones institucionales y culturales que obstaculizan su implementación: desde la resistencia al cambio por parte de algunos docentes hasta la escasa formación profesional para diseñar experiencias gamificadas con criterio pedagógico. A esto se suma la ausencia de marcos normativos claros que orienten su uso sistemático y evaluable dentro de los programas curriculares. En consecuencia, el uso de la gamificación se ha desarrollado de forma desarticulada, con resultados dispares y, en algunos casos, con una visión reduccionista que la asocia únicamente con la incorporación de tecnologías o recompensas superficiales.

En este escenario, se vuelve necesario analizar críticamente los fundamentos, alcances y limitaciones de la gamificación en el proceso educativo, considerando tanto la evidencia empírica disponible como las reflexiones teóricas que sustentan su aplicación. Solo así será posible determinar si esta estrategia representa una evolución pedagógica sólida o si, por el contrario, responde a una tendencia pasajera que carece de un sustento metodológico riguroso. Esta problemática invita a reflexionar sobre el papel de la innovación en la educación y sobre las condiciones necesarias para que dichas innovaciones tengan un impacto positivo, duradero y equitativo en los aprendizajes.

## Materiales y métodos

El enfoque cualitativo se fundamenta en la comprensión profunda de fenómenos sociales y educativos a partir de la interpretación de las experiencias, discursos y contextos de los sujetos involucrados. Este tipo de investigación no persigue establecer relaciones causales cuantificables, sino captar los significados y dinámicas que subyacen a las prácticas humanas, especialmente aquellas que se producen en contextos naturales como el aula. Su carácter inductivo, flexible y contextual permite captar la complejidad de los procesos educativos y analizar cómo las percepciones, actitudes y comportamientos se configuran en torno a fenómenos emergentes, como la innovación pedagógica.

En el marco de esta investigación, el enfoque cualitativo permitió analizar cómo se ha venido implementando la gamificación en los procesos de enseñanza universitarios, más allá de sus efectos cuantificables. La investigación se desarrolló con un carácter descriptivo, ya que se orientó a detallar y comprender las formas en que los docentes integraron elementos lúdicos en su práctica educativa, los criterios pedagógicos empleados, las motivaciones que guiaron estas decisiones y las percepciones de los estudiantes frente a dichas estrategias.

El análisis no se centró en medir resultados numéricos, sino en interpretar los discursos, identificar patrones de uso y explorar los sentidos que los actores atribuyeron a la gamificación dentro del contexto académico. Esta aproximación posibilitó una mirada crítica sobre las condiciones institucionales, culturales y metodológicas que han facilitado u obstaculizado la implementación efectiva de esta estrategia, evidenciando las tensiones entre la innovación didáctica y las exigencias tradicionales de la educación superior.

## Resultados

### Fundamentos pedagógicos de la gamificación

La gamificación se definió como la utilización de elementos de diseño de juegos en contextos no lúdicos con fines educativos. Este enfoque emergió con fuerza a partir de 2010, impulsado por la creencia de que podía fomentar la motivación, la participación, la competencia amistosa y la colaboración entre los estudiantes. En el ámbito universitario, la gamificación se presentó como una estrategia innovadora destinada a dinamizar el proceso de aprendizaje, incorporando mecánicas propias de los juegos (puntos, niveles, recompensas, desafíos, retroalimentación inmediata, etc.) dentro de la enseñanza tradicional.

Desde una perspectiva pedagógica, su fundamento residió en aprovechar el atractivo intrínseco del juego para mejorar el compromiso del alumno. Dado que la motivación es un factor clave en el rendimiento académico, resultó natural suponer que trasladar al aula elementos característicos del juego aumentaría el tiempo y esfuerzo que los estudiantes dedicaban a aprender. De hecho, la gamificación se aplicó en diversas asignaturas y contextos con el objetivo de estimular la participación activa, la colaboración, la autonomía en el estudio y la creatividad, así como para facilitar la realización de tareas y mejorar la retención de conocimientos. La racionalidad subyacente era que al añadir componentes lúdicos al diseño de actividades formativas se generaría una experiencia inmersiva similar a la de los juegos, incrementando el entusiasmo y la dedicación del estudiante hacia los contenidos (Boude, 2022).

Los fundamentos teóricos de esta estrategia se apoyaron, entre otros, en la teoría de la autodeterminación. Se postuló que un diseño gamificado eficaz debía satisfacer las necesidades psicológicas básicas de competencia, autonomía y relación de los estudiantes, lo que favorecería una motivación más intrínseca hacia el aprendizaje.

Estudios posteriores resaltaron la importancia de dotar de significado educativo a las mecánicas de juego: cuando los desafíos y recompensas estuvieron claramente vinculados a objetivos formativos, la participación del alumnado aumentó y también mejoraron los resultados de aprendizaje. En otras palabras, los elementos lúdicos debían integrarse de manera relevante y contextualizada en la materia para potenciar su efectividad pedagógica.

Cabe señalar que la eficacia de la gamificación dependía en gran medida de su alineación con los objetivos de aprendizaje (Cantos, 2024). Diversos autores advirtieron que, si esta técnica no se articulaba cuidadosamente con las metas educativas, corría el riesgo de convertirse en una simple actividad recreativa sin impacto real en el conocimiento. Por ello, se enfatizó la necesidad de un diseño planificado de las dinámicas de juego, coherente con el currículo y las competencias a desarrollar, de modo que la gamificación se tradujera en beneficios educativos tangibles y no quedara en la superficialidad del juego por el juego.

### **Efectos en la motivación y participación estudiantil**

En términos generales, la implementación de la gamificación incrementó la motivación y la participación de los estudiantes universitarios. Múltiples investigaciones empíricas reportaron que, tras introducir elementos de juego en una asignatura, el alumnado mostraba un mayor involucramiento en las actividades, más interés por el contenido e incluso una participación más activa en clase. La experiencia lúdica parecía generar un entorno de aprendizaje más atractivo: los estudiantes se “sumergían” en las tareas de forma similar a como lo harían en un juego, lo que a menudo derivó en una mejora del rendimiento y la persistencia en el curso.

Como ejemplo ilustrativo, en un estudio longitudinal realizado en educación superior se observó que los alumnos sometidos a una metodología gamificada presentaron mejores resultados que sus pares en cursos tradicionales. En dicha investigación, la clase gamificada obtuvo índices de éxito y excelencia académica significativamente más altos, así como mayores calificaciones promedio y tasas de retención de estudiantes, en comparación con grupos de enseñanza convencional u online (Cevallos, 2025).

Los participantes manifestaron que la propuesta con juego hacia el aprendizaje más ameno y estimulante, aumentando su compromiso y productividad; además, percibieron que mediante la gamificación se satisfacían en parte sus necesidades de autonomía, competencia y sentido de pertenencia durante el proceso formativo. Estos hallazgos reflejaron cómo una integración bien diseñada de dinámicas lúdicas podía potenciar el entusiasmo de los estudiantes por la materia, traduciéndose en un mayor esfuerzo invertido en las actividades académicas.

A nivel agregado, las evidencias respaldaron en buena medida los beneficios motivacionales de la gamificación. Un meta-análisis que sintetizó 41 estudios

cuantitativos sobre entornos educativos gamificados confirmó un efecto positivo significativo de esta estrategia en los resultados del aprendizaje, con un tamaño del efecto global alto ( $g \approx 0.82$ ). Esto sugirió que, en promedio, las intervenciones gamificadas tuvieron un impacto notable en indicadores como la participación, el interés del alumnado y su desempeño evaluativo (Cara, 2020).

Sin embargo, la magnitud de estos efectos no fue uniforme en todos los contextos. La misma investigación señaló que diversos factores moderaban los resultados obtenidos: por ejemplo, el tipo de estudiantes, la disciplina impartida, la duración de la experiencia “lúdica” y la calidad del diseño gamificado influenciaron significativamente el grado de éxito de la gamificación. En otras palabras, los alcances de la gamificación variaron según cómo y dónde se aplicase. Pese a esas diferencias, en la mayoría de los casos se constató al menos una mejora en el entusiasmo y la implicación de los alumnos, evidenciando el potencial de la gamificación para revitalizar la dinámica de clase cuando se utilizó adecuadamente.

### **Limitaciones metodológicas de la investigación sobre gamificación**

A pesar de los resultados prometedores en motivación, la literatura académica subrayó importantes limitaciones metodológicas en el estudio de la gamificación educativa. En primer lugar, se advirtió una falta de evidencia sólida a largo plazo: no se contaba aún con suficiente respaldo empírico para afirmar que la gamificación produjera beneficios educativos duraderos, ni que sus ventajas superaran consistentemente a las de los enfoques tradicionales de enseñanza.

Muchos de los estudios realizados tuvieron un alcance de corto plazo (p. ej., aplicando la gamificación durante un solo curso o semestre) y con muestras relativamente pequeñas, lo que limitó la generalización de sus hallazgos. Asimismo, el entusiasmo inicial por esta tendencia pudo haber motivado numerosas implementaciones y publicaciones sin el rigor experimental adecuado, generando un cuerpo de investigación con resultados dispersos y a veces poco concluyentes (Corchuelo, 2018).

De hecho, algunos trabajos empíricos encontraron mejoras más modestas de lo esperado –por ejemplo, incrementos menores en motivación o desempeño– en contraste con las elevadas expectativas generadas por el *boom* de la gamificación. Esto indicó que el impacto real podría haber sido magnificado en un principio por el efecto novedad, mientras que las evidencias concretas mostraron escenarios más diversos.

Por otro lado, se identificó un desfase entre la práctica y la teoría. La adopción de mecánicas de juego en educación avanzó más rápido que la comprensión investigativa de sus mecanismos subyacentes: los docentes experimentaron con gamificación antes de que la investigación estableciera con claridad cómo y por qué funcionaba en distintos contextos (Espinoza, 2024).

Todavía era limitado el conocimiento sobre cómo adaptar eficazmente las dinámicas lúdicas a la variedad de asignaturas, perfiles de estudiantes y entornos universitarios existentes, lo cual dificultaba extraer recomendaciones universales. Ante este panorama, diversos autores destacaron la necesidad de llevar a cabo estudios más sistemáticos y prolongados en el tiempo, con diseños robustos (grupos de control, evaluaciones longitudinales, métodos mixtos) que permitieran evaluar de forma objetiva y rigurosa el impacto real de la gamificación en los aprendizajes. Solo mediante investigaciones más controladas y comparables sería posible disipar la incertidumbre sobre la eficacia de esta estrategia y fundamentar su uso como una herramienta pedagógica válida a largo plazo.

### **Barreras institucionales para la implementación**

Además de las cuestiones metodológicas, la aplicación de la gamificación en la educación superior enfrentó barreras institucionales y contextuales que limitaron su alcance. Entre las principales dificultades señaladas por los docentes se encontraron la falta de tiempo y recursos para desarrollar experiencias de juego de calidad dentro de sus cursos. Diseñar mecánicas gamificadas efectivas resultaba laborioso y requería una inversión adicional de horas en planificación, creación de materiales y seguimiento de la dinámica de juego.

A esto se sumó, en muchos casos, la escasa capacitación específica: numerosos profesores carecían de formación o conocimiento práctico sobre cómo integrar elementos lúdicos de manera pedagógicamente sólida, lo que generó inseguridad a la hora de emplear estas técnicas. Igualmente, la ausencia de un respaldo institucional fuerte (por ejemplo, en forma de apoyo económico, herramientas tecnológicas adecuadas o lineamientos claros desde las facultades) dificultó la implementación sostenible de la gamificación. Algunos educadores percibieron que no contaban con la infraestructura ni con el apoyo administrativo necesario para innovar en sus clases mediante juegos, más allá de esfuerzos individuales aislados (Jiménez, 2024).

Otro obstáculo identificado fue el escepticismo o la resistencia al cambio por parte de miembros de la comunidad académica. La falta de evidencia concluyente sobre los beneficios de la gamificación llevó a que ciertos profesores y directivos mantuvieran dudas respecto a su utilidad, considerando la metodología como una posible distracción de las verdaderas metas educativas.

En entornos universitarios tradicionales, introducir dinámicas de juego representó un quiebre respecto a las prácticas habituales, y no todos estuvieron dispuestos a adoptarlo sin reservas. Algunos docentes manifestaron que la gamificación podía percibirse como una moda pasajera o que simplemente no encajaba con la naturaleza de determinadas materias (sobre todo aquellas de corte teórico o abstracto), por lo que mostraron reticencia a aplicarla.

Asimismo, existieron limitaciones físicas y organizativas que obstaculizaron la puesta en marcha de actividades gamificadas. Por ejemplo, la disposición de las aulas –muchas

veces con mobiliario fijo y orientadas a la clase magistral– no siempre fue propicia para dinámicas lúdicas que requerían movilidad o espacios flexibles. De igual modo, los planes de estudio rígidos y las cargas de contenido extensas dejaron un margen estrecho para insertar juegos educativos sin “robar” tiempo a los contenidos formales. Varios profesores indicaron que un horario muy ajustado y la presión por cubrir temarios completos dificultaron realizar pausas para jugar o experimentar en clase (Proaño, 2024).

Por último, se observó en ocasiones falta de interés o apatía inicial por parte de los estudiantes hacia las propuestas gamificadas, especialmente si éstas no se integraban claramente con los contenidos de la asignatura. Algunos alumnos –acostumbrados a métodos tradicionales– mostraron reservas o consideraron una pérdida de tiempo las actividades lúdicas, en particular cuando no entendían su propósito pedagógico. Este fenómeno de “desconexión” estudiantil evidenció que la gamificación debía ser introducida con una adecuada socialización de sus objetivos (explicando cómo el juego contribuía a aprender) para superar posibles actitudes negativas o desinterés.

### Riesgos de una implementación superficial

Varios autores advirtieron que la gamificación, si no se aplicaba con rigor pedagógico, implicaba riesgos que podían neutralizar sus beneficios. Entre los principales se señalaron:

- **Enfoque superficial de los elementos lúdicos:** cuando la gamificación se limitó a añadir recompensas o *insignias* sin relevancia directa con el contenido académico, no generó aprendizajes significativos. En esos casos, los elementos de juego desacoplados de los objetivos de la materia derivaron en una participación trivial por parte del estudiante, sin mejorar su comprensión del tema.
- **Predominio de motivadores extrínsecos:** una dependencia excesiva de puntos, premios o clasificaciones fomentó principalmente la motivación de corto plazo, en lugar de un compromiso duradero con el aprendizaje. Diversos análisis sugirieron que este enfoque podía incluso minar la motivación intrínseca del alumnado, al centrar su atención en la recompensa externa más que en el valor del contenido estudiado.
- **Cultura competitiva excesiva:** una gamificación mal orientada indujo en algunos casos una competitividad que dificultaba la colaboración entre pares. Se observó que ciertos diseños lúdicos promovieron un ambiente de rivalidad intensa, lo cual podía generar estrés en los estudiantes rezagados y entorpecer el aprendizaje cooperativo. En lugar de un clima constructivo, el aula gamificada se transformaba en una contienda donde quienes quedaban atrás perdían motivación y confianza en sí mismos, quedando excluidos de los beneficios de la dinámica.
- **Falta de inclusividad:** existe el riesgo de que las dinámicas de juego beneficien principalmente a perfiles de estudiante muy participativos o familiarizados con



juegos, mientras que otros alumnos –especialmente los más introvertidos o con estilos de aprendizaje distintos– se sienten incómodos o poco involucrados en un entorno gamificado. Una misma estrategia lúdica no resultó igual de efectiva para toda la diversidad del grupo, pudiendo dejar a algunos participantes al margen de la actividad (lo que algunos autores denominaron “*estudiantes fantasma*”, en alusión a alumnos desconectados del proceso).

- **Distracción del objetivo pedagógico:** si la mecánica del juego domina por completo la experiencia, existe la posibilidad de que los estudiantes se enfoquen en “ganar” el juego más que en aprender. Por ejemplo, se reportó que algunos alumnos apresuraban la realización de sus tareas únicamente para obtener puntos o recompensas, pasando por alto conceptos clave en el camino. En estos casos, la gamificación actuó como una distracción que desvió la atención del objetivo educativo principal, comprometiendo la calidad del aprendizaje.

En suma, una implementación superficial o descontextualizada de la gamificación podía conducir a efectos indeseados, como una participación aparente pero no profunda, o motivaciones equivocadas en los alumnos. Estas observaciones resaltaron la importancia de un diseño reflexivo de la gamificación: los elementos de juego debían emplearse de forma *significativa* y equilibrada, complementando (y no sustituyendo) las buenas prácticas pedagógicas. Solo así se mitigaron los riesgos mencionados y se logró que la gamificación cumpliera su promesa de enriquecer la experiencia educativa en el nivel universitario.

### Comparación entre gamificación y otras estrategias activas de enseñanza

La gamificación se consideró una metodología activa más dentro del repertorio de estrategias innovadoras de enseñanza. Al igual que otras metodologías activas (como el aprendizaje basado en juegos, en problemas o la clase invertida), su propósito fue poner al estudiante en el centro del proceso y fomentar su participación. Por ejemplo, la gamificación y el Aprendizaje Basado en Juegos (ABJ) compartieron el objetivo de convertir al alumno en protagonista con el docente como guía, y ambas emplearon dinámicas lúdicas; sin embargo, no significaron lo mismo.

Mientras que el ABJ implicó utilizar juegos existentes o creados expresamente como vehículo para afianzar contenidos y habilidades (dando gran importancia a la jugabilidad y la diversión intrínseca del juego), la gamificación consistió en aplicar elementos de juego (puntos, niveles, recompensas, narrativa, retos, etc.) en entornos educativos que originalmente no eran lúdicos, con el fin de aumentar la motivación y el compromiso de los estudiantes. En otras palabras, la gamificación no usó juegos completos, sino componentes y mecánicas inspiradas en ellos integradas en la enseñanza tradicional (Pegalajar, 2021).

Ahora bien, en comparación con otras metodologías activas como el aprendizaje basado en problemas o proyectos, la gamificación presentó un enfoque diferente. Metodologías como ABP o ABPr reestructuraron la actividad académica en torno a problemas reales o proyectos largos, fomentando la autonomía y la aplicación práctica del conocimiento. La gamificación, por su parte, no alteró el contenido curricular en sí, sino la forma de presentarlo y trabajarla, añadiendo un *capa motivacional* mediante dinámicas de juego.

Aun así, todas estas estrategias coincidieron en buscar una transformación del rol del alumno hacia una participación más activa. Diversos autores señalaron que la gamificación reforzó y aprovechó los fundamentos de las metodologías activas para mejorar la experiencia de aprendizaje, la implicación y el rendimiento del alumnado. Incluso se planteó que muchas metodologías recientes surgieron al calor de los avances tecnológicos, por ejemplo, la gamificación y la clase invertida nacieron como innovaciones de la última década. En suma, gamificación y otras metodologías activas fueron complementarias más que excluyentes: podían usarse de forma conjunta (por ejemplo, gamificar una clase invertida o un proyecto) para potenciar aún más la motivación y el aprendizaje (Gallo, 2023).

Desde una perspectiva crítica, la gamificación tuvo alcances y limitaciones particulares frente a otras estrategias. A diferencia de una clase tradicional o de enfoques pasivos, todas las metodologías activas mostraron ventajas en motivación y desempeño del estudiante. No obstante, algunos estudios insinuaron que una implementación gamificada mal diseñada podía generar participación superficial centrada solo en *ganar puntos*, a diferencia de metodologías como ABP que demandaban necesariamente pensamiento profundo. Por ello, se destacó la importancia de integrar la gamificación de forma coherente con objetivos educativos, para que realmente sumara a la construcción de aprendizajes significativos al igual que lo hacen otras estrategias innovadoras.

### **Casos exitosos documentados en universidades específicas**

Durante la última década se documentaron múltiples casos exitosos de gamificación en la educación superior. Diversas investigaciones en contextos universitarios reportaron resultados positivos en el rendimiento académico, la motivación y la participación de los estudiantes. Por ejemplo, *Subhash y Cudney (2018)* identificaron en una revisión sistemática un amplio apoyo a los beneficios de la gamificación para docentes y alumnos, incluyendo mejoras en el desempeño, las calificaciones promedio y la reducción de tasas de fracaso.

En estudios empíricos concretos, *Tsay et al. (2018)* y *Díaz-Ramírez (2020)* concluyeron que la introducción de evaluaciones gamificadas mejoró las calificaciones finales de los estudiantes en sus cursos. De igual modo, experimentos en asignaturas de ingeniería y ciencias computacionales en España reportaron incrementos tanto en las notas como en la satisfacción del alumnado al incorporar herramientas lúdicas como Kahoot en la evaluación formativa.

Un estudio llevado a cabo por Fuster-Guilló et al. (2019) en la Universidad de Alicante mostró que el uso de cuestionarios gamificados no solo elevó las calificaciones promedio, sino que también aumentó la satisfacción y el interés de los estudiantes por la materia. Asimismo, Jurgelaitis et al. (2019) observaron una mejora significativa en la motivación intrínseca de alumnos universitarios tras aplicar dinámicas de juego en clase.

Más allá del rendimiento inmediato, algunos casos destacaron por el desarrollo de competencias transversales. En un proyecto gamificado en la Universidad de Barcelona, Guardia et al. (2019) encontraron que los estudiantes valoraron positivamente la experiencia lúdica y que esta tenía un potencial mayor que los métodos tradicionales para fomentar habilidades como el trabajo en equipo, el liderazgo, la comunicación oral y la capacidad de aprender de situaciones nuevas. Este caso evidenció que la gamificación bien diseñada podía alinear los objetivos lúdicos con el desarrollo de competencias profesionales, lo cual es especialmente relevante en entornos universitarios.

Otro ejemplo provino de la Universidad de Granada, donde Parra-González et al. (2020) implementaron una experiencia gamificada para analizar la *activación* del alumnado en su proceso de aprendizaje. El principal hallazgo de su estudio indicó que la mayoría de estudiantes se sintieron activos durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, condición esencial para lograr aprendizajes significativos al convertirse los alumnos en protagonistas que construyen su propio conocimiento.

Además, los resultados mostraron altos niveles de implicación sin diferencias significativas entre diversos grupos demográficos, lo que sugiere que la gamificación benefició ampliamente a distintos tipos de estudiantes. Este caso fue ilustrativo de cómo la gamificación puede activar la participación incluso en contextos universitarios con poblaciones heterogéneas, superando potenciales brechas de género, edad u origen académico.

También se documentaron experiencias innovadoras en las que la gamificación se integró con otras metodologías. Un caso exitoso se dio en una facultad de Economía en España, donde se creó un *torneo académico gamificado* denominado “Econplus Champions League”. En esta experiencia, se combinaron la clase invertida y el aprendizaje cooperativo con elementos de juego (puntos por equipos, rankings, narrativa deportiva) para motivar a los alumnos durante todo el semestre (García, 2024).

Los resultados mostraron un aumento en la asistencia, la preparación previa de las clases y una sana competencia entre grupos que mejoró el desempeño general del curso (Murillo-Zamorano et al., 2021). Este ejemplo evidenció que la gamificación podía sustentar modelos pedagógicos híbridos donde los estudiantes asumieron roles activos de forma sostenida, manteniendo alto interés incluso en contenidos complejos.

En síntesis, los casos reportados en distintas universidades sugirieron que, *cuando se aplicó con rigor*, la gamificación tuvo un impacto positivo en el entorno universitario.

Mejoró la motivación, el rendimiento y la participación en contextos tan diversos como clases de informática, ingeniería, economía y otras disciplinas. Además, contrariamente a la creencia de que “jugar” pudiera restar seriedad, muchos de estos casos demostraron que los estudiantes tomaron más en serio su aprendizaje al verse inmersos en dinámicas retadoras y atractivas. Cabe señalar que no todos los intentos produjeron resultados uniformes; el diseño específico y el contexto influyeron en el éxito (Gonzalez, 2021).

No obstante, la acumulación de evidencia empírica en universidades de distintos países fortaleció la idea de que la gamificación, bien planificada, *no fue una moda pasajera*, sino una estrategia pedagógica con potencial real para enriquecer la educación superior.

### **Recomendaciones para una aplicación eficaz y sostenible de la gamificación**

A partir de la experiencia acumulada, diversos especialistas y docentes ofrecieron recomendaciones para implementar la gamificación de manera efectiva y sostenible en entornos educativos universitarios. En primer lugar, se propuso realizar una planificación cuidadosa en fases antes de llevar el juego al aula. Por ejemplo, Redondo (2021) sugirió pre-gamificar analizando el contexto específico, definiendo claramente los objetivos de aprendizaje y los objetivos lúdicos, y conociendo el perfil motivacional de los estudiantes antes de diseñar la intervención gamificada.

Esta fase preparatoria implicaba asegurarse de que la narrativa, las mecánicas y recompensas a utilizar tuvieran pertinencia pedagógica y atractivo para ese grupo particular. A continuación, durante la implementación, se recomendó generar una narrativa significativa que hilara las actividades del curso, de modo que los elementos del juego tuvieran coherencia con el currículo y no se sintieran artificiosos. Se enfatizó la importancia de alinear los desafíos lúdicos con los contenidos: las misiones, puntos o niveles debían impulsar a los alumnos a profundizar en la materia, no simplemente a competir sin sentido académico (Loor, 2023).

Asimismo, resultó fundamental establecer mecanismos para evaluar y retroalimentar al final del proceso (lo que algunos llamaron “*post-gamificación*”). Se recomendó dedicar tiempo a medir indicadores de éxito (participación, calificaciones, satisfacción, etc.) y, sobre todo, a brindar feedback a los estudiantes sobre lo aprendido y logrado a través del juego. Esta etapa de evaluación permitía ajustar el diseño para futuras ediciones del curso, contribuyendo a la sostenibilidad de la gamificación a largo plazo mediante la mejora continua.

Otra serie de recomendaciones apuntó a las condiciones prácticas y formativas necesarias para que la gamificación perdure. Por un lado, se aconsejó no sobrecargar al docente con estructuras de juego excesivamente complejas que resultaran inviables de mantener. La gestión semanal de puntos, tablas de clasificación, materiales o historias requiere tiempo; por ello, si el sistema ideado era demasiado pesado, se sugirió simplificarlo, buscando dinámicas que fueran fáciles de administrar sin sacrificar la esencia lúdica. Vinculado a



esto, la formación del profesorado emergió como clave: se animó a los docentes interesados a capacitarse mediante cursos, talleres, o comunidades de práctica sobre gamificación.

Cuanto mayor conocimiento tuviera el profesor sobre las mecánicas de juego y sus efectos, con más criterio podría diseñar experiencias equilibradas y controlar todas las fases del proceso. Igualmente, aprender de otras experiencias fue recomendable; conocer casos de éxito y fracaso de gamificación en contextos similares proporcionó lecciones valiosas para replicar ideas efectivas y evitar errores comunes.

En términos pedagógicos, se sugirió no ligar directamente la gamificación a la evaluación sumativa tradicional. Es decir, no convertir la dinámica de juego solamente en una competencia por notas, ya que “no se juega para medir conocimientos, sino para aprender”. Muchos expertos advirtieron que, si los estudiantes perciben que toda la actividad lúdica se traduce únicamente en calificaciones, puede perderse la espontaneidad y el disfrute que motivan la participación (Navarro, 2021).

En cambio, la recomendación fue usar la gamificación como complemento motivacional y de evaluación formativa (feedback continuo), manteniendo la evaluación formal aparte o integrada de manera equilibrada. También se aconsejó no temer a la competición siempre que esté bien planteada: una competencia sana por retos puede elevar la motivación, mientras quede claro que todos pueden “ganar” en términos de aprendizaje. Esto significa diseñar retos escalables donde cada estudiante o equipo logre progresos (medallas, niveles) respecto a su propio punto de partida, evitando que solo unos pocos obtengan beneficios y el resto se desaliente.

Por último, para asegurar la sostenibilidad, se recomendó considerar el uso estratégico de herramientas digitales. Si bien la tecnología no es imprescindible para gamificar, puede facilitar la gestión (p. ej., plataformas como Classcraft o Moodle con módulos de gamificación). No obstante, se advirtió integrar la tecnología como *aliada y no como fin*, pues una gamificación sostenible debe poder adaptarse incluso con recursos simples si fuera necesario.

La flexibilidad fue otro consejo importante: iniciar con proyectos piloto modestos, evaluar su impacto, y escalar gradualmente en vez de intentar implementar una gamificación total en todo un programa sin experiencia previa. Esta adopción progresiva permitiría ir cultivando una cultura lúdica tanto en estudiantes como en docentes, haciendo que la innovación se asiente de forma duradera en la institución (Olmedo, 2024).

En síntesis, las recomendaciones convergieron en la idea de que una gamificación eficaz y sostenible exige planificación estratégica, diseño pedagógico sólido, formación docente y equilibrio. Aplicando estos lineamientos –definir objetivos claros, narrativas coherentes, feedback constante, carga razonable de trabajo y un enfoque de mejora

continua—, la gamificación tenía mayores probabilidades de integrarse con éxito en la enseñanza universitaria a largo plazo, evitando ser una experiencia aislada o efímera.

### **Implicaciones éticas y culturales del uso de juegos en la educación formal**

La incorporación de elementos de juego en contextos formales suscitó reflexiones en torno a implicaciones éticas y culturales. En el plano ético, uno de los debates centrales fue cómo equilibrar la búsqueda de motivación y engagement con el respeto a la autonomía y el bienestar del estudiante. Se señaló que la gamificación, mal empleada, podría derivar en manipulación del comportamiento: al diseñar mecánicas de recompensa y castigo, existe el riesgo de *persuadir excesivamente* a los alumnos para que actúen de cierta forma, potencialmente en detrimento de una motivación más genuina.

Por ello, se argumentó que los docentes deben implementar estas técnicas con transparencia y con propósitos claramente educativos, evitando “forzar” la participación mediante presiones indebidas. También se advirtió sobre el peligro de fomentar una motivación extrínseca desmedida —por puntos o premios— que eclipse la motivación intrínseca por aprender. Un uso poco ético de la gamificación sería aquel en el que el estudiante solo “juega por la recompensa” y no por interés en el conocimiento; esta situación va en contra de los principios formativos, de ahí la importancia de diseñar experiencias que engancharan pero que *a la vez* mantuvieran el foco en los contenidos y valores educativos (Cantos, 2024).

Otra consideración ética importante fue la justicia y equidad dentro del aula gamificada. Se recomendó asegurarse de que todos los estudiantes tuvieran igualdad de oportunidades de participar y triunfar en el juego, previniendo dinámicas que pudieran favorecer sistemáticamente a unos sobre otros. Por ejemplo, si se empleaban lideratos y tablas de clasificación, debía hacerse con cautela: una competitividad mal gestionada podría marginar a estudiantes con menos habilidades lúdicas o académicas, generándoles frustración.

Asimismo, se debió contemplar la posibilidad de que no todos los alumnos disfruten o se sientan cómodos con las actividades tipo juego. De hecho, se enfatizó que los estudiantes no son todos iguales en su respuesta a estos enfoques; un mismo desafío lúdico que motiva a muchos podría desalentar a otros. Este punto ético implica la necesidad de ofrecer variedad de mecánicas (retos cooperativos además de competitivos, recompensas variadas) y de nunca ridiculizar o penalizar excesivamente el fallo, para que el aula siga siendo un espacio seguro. La voluntariedad es clave desde una perspectiva ética: idealmente, la participación en la dinámica de juego ha de surgir del interés más que de la coerción, permitiendo que el estudiante conserve agencia sobre su proceso de aprendizaje (Corchuelo, 2018).

La privacidad y el manejo de datos emergieron también como temas éticos en la gamificación, especialmente al usar plataformas digitales. Muchas aplicaciones recaban

información del desempeño de los alumnos (puntuaciones, tiempos de respuesta, interacción online), lo cual requiere proteger esos datos. Se sugirió realizar evaluaciones de impacto en protección de datos y obtener consentimiento informado cuando corresponda, garantizando que la introducción del juego no vulnere la confidencialidad del estudiante.

Adicionalmente, se alertó sobre evitar diseños que pudieran propiciar adicción o conductas poco saludables. Si bien el estado de *flow* y la motivación son deseables, un equilibrio inadecuado podría llevar a algunos alumnos a enfocarse obsesivamente en el juego (por ejemplo, revisando compulsivamente su posición en el ranking), generando estrés o distrajéndolos de otros deberes académicos. Los docentes, por tanto, debieron monitorear el clima de la clase gamificada para detectar y corregir a tiempo cualquier señal de competitividad tóxica o agotamiento en los estudiantes.

En cuanto a las implicaciones culturales, la gamificación puso de relieve la necesidad de adaptar las estrategias lúdicas al contexto sociocultural de la institución y de los alumnos. Las percepciones sobre el juego en la educación varían culturalmente. En entornos muy tradicionales o con una cultura académica conservadora, hubo inicialmente reticencia a aceptar la gamificación por considerarla poco seria o incompatible con el rigor educativo (Alvarez, 2024).

Por ejemplo, algunos docentes manifestaron resistencia al cambio metodológico, viendo la introducción del juego como una amenaza a las normas establecidas. Superar este escollo implicó un trabajo de sensibilización: mostrar evidencia de los beneficios y enfatizar que “jugar” no significa diluir la exigencia intelectual, sino ofrecer otra vía para alcanzarla. En algunas culturas escolares se tuvo que negociar el valor del juego para que fuera aceptado como parte del proceso formal; esto supuso respetar ciertas formalidades (por ejemplo, mantener lenguaje respetuoso, vincular claramente las actividades lúdicas con objetivos del programa) para no chocar con los valores locales.

Además, la naturaleza de las recompensas y la competencia tuvo componentes culturales. Lo que resulta motivador en una cultura podría ser menos efectivo o incluso mal visto en otra. Investigadores en el campo señalaron que no existe un diseño universal de gamificación válido para todos los países o poblaciones, ya que diferentes culturas requieren enfoques diferenciados.

Por ejemplo, se ha observado que en contextos (como el de Estados Unidos) donde la competición y la distinción individual son altamente valoradas, las recompensas públicas (insignias, ranking de los mejores) pueden incrementar el entusiasmo del alumnado. En cambio, en culturas más colectivistas o igualitarias (p. ej., algunos países europeos), una competitividad excesiva podría ser contraproducente, siendo preferibles dinámicas cooperativas o recompensas grupales (Cevallos, 2025).

Un caso citado por Streck (2020) comparó estudiantes de EE.UU. y Países Bajos, encontrando que los estadounidenses respondían bien a esquemas de “ganador del mes” u otros incentivos de prestigio, mientras que en Países Bajos tales distinciones generaban menos efecto, pues existe la noción de que “*hacer bien tu trabajo ya es lo normal*”. Este ejemplo ilustra que al *diseñar gamificación para un público multicultural*, se debía localizar la experiencia, adaptando la narrativa, los premios y el nivel de competencia para que encajaran con los valores y sensibilidades de los participantes.

Por último, se consideraron aspectos culturales ligados a la diversidad e inclusión dentro del grupo. Una implicación fue cuidar que la temática del juego, los personajes, símbolos o historias utilizados no ofendieran ni excluyeran a ninguna subcultura presente en el aula. Por ejemplo, evitar referencias muy específicas que solo algunos entiendan, usar lenguaje inclusivo y sensible, y atender a posibles estereotipos (de género, raza, etc.) en la creación de avatares o roles de juego.

La gamificación brinda la oportunidad de celebrar la diversidad cultural incorporando, por qué no, contenidos de diferentes lugares (gamificar con misiones inspiradas en distintas partes del mundo, por ejemplo). Sin embargo, también conlleva la responsabilidad de no reforzar prejuicios culturales. En entornos universitarios globalizados, un diseño culturalmente consciente de la gamificación puede incluso convertirse en un elemento enriquecedor, fomentando la empatía intercultural entre los estudiantes (Corchuelo, 2018).

De esta manera, las implicaciones éticas demandaron una implementación responsable de la gamificación, centrada en el respeto al estudiante (como persona autónoma, diversa e íntegra), mientras que las implicaciones culturales recordaron que el contexto importa: una gamificación exitosa en educación formal debe ser sensible a las normas, creencias y preferencias del entorno en que se aplica. Atendiendo a estos factores –equidad, transparencia, adecuación cultural–, la gamificación pudo integrarse como una herramienta potente y respetuosa dentro del aula, cumpliendo su promesa de innovar sin transgredir los principios fundamentales de la educación.

## Discusión

En la discusión de resultados de esta investigación, es necesario poner en tensión los hallazgos empíricos con la literatura existente, confrontando perspectivas teóricas divergentes para comprender con mayor profundidad el fenómeno de la gamificación en la enseñanza universitaria. La evidencia recolectada confirma una tendencia favorable hacia la gamificación como mecanismo de activación del compromiso estudiantil; sin embargo, también revela limitaciones y riesgos que diversos autores han señalado, lo cual obliga a un análisis crítico de su aplicabilidad real en contextos educativos formales.

Por un lado, autores como Cevallos (2025) sostienen que la gamificación, correctamente diseñada, puede generar una experiencia educativa más atractiva al aprovechar los

principios motivacionales de los juegos. Esta visión se ve respaldada en los resultados de la presente investigación, donde se destaca un aumento en la motivación, la participación y la implicación de los estudiantes en clases gamificadas. La incorporación de elementos como recompensas, retroalimentación inmediata y dinámicas de competencia amistosa ha facilitado, en muchos casos, un entorno de aprendizaje activo y con mayor grado de compromiso, validando el postulado de que la motivación es una variable mediadora clave en el proceso de aprendizaje.

No obstante, esta postura optimista es matizada por autores como Loor (2023), quienes advierten que una implementación deficiente de la gamificación puede incluso perjudicar la motivación intrínseca de los estudiantes al desplazar su interés desde el contenido hacia las recompensas externas. Este riesgo fue también detectado en el análisis de los resultados, donde se identificaron casos de participación superficial, centrada en la obtención de puntos y no en el logro de aprendizajes significativos. En este sentido, se refuerza la crítica de Espinoza (2024) respecto a que los motivadores extrínsecos, si no están alineados con la autonomía y la competencia, pueden socavar la motivación genuina por aprender.

La contraposición entre estos enfoques pone en evidencia que el éxito de la gamificación no radica en la mera introducción de dinámicas lúdicas, sino en su integración coherente con objetivos pedagógicos claros. Mientras autores como Pegalajar (2021) insisten en la necesidad de un diseño instruccional que contextualice los elementos del juego en el marco de las competencias a desarrollar, otros como Cevallos (2025) critican el uso utilitarista de la gamificación orientado a manipular el comportamiento del estudiante sin un verdadero sentido educativo. Esta tensión se manifestó también en la investigación, donde algunos docentes reconocieron la dificultad de articular el juego con el currículo, lo que derivó en prácticas gamificadas poco significativas o incluso distractoras.

Desde una perspectiva más crítica, Olmedo (2024) sugiere que muchas innovaciones pedagógicas, incluida la gamificación, pueden convertirse en simples estrategias de seducción vacías de contenido si no se cuestionan las estructuras de poder, exclusión y desigualdad que persisten en los sistemas educativos. Esta advertencia cobra relevancia al considerar los obstáculos institucionales señalados en la investigación: la falta de capacitación docente, el escepticismo académico y las barreras físicas o culturales evidencian que no basta con innovar metodológicamente si el contexto no es propicio. De hecho, como argumenta Boude (2022), toda transformación pedagógica requiere una praxis crítica que vincule teoría, práctica y conciencia social; bajo esta luz, la gamificación no debería ser solo una herramienta técnica, sino una oportunidad para replantear los fines de la educación superior.

También se debe considerar la postura de Loor (2023), quien promueve una visión integradora de las metodologías activas, en la que la gamificación es útil si se complementa con otras estrategias como el aprendizaje basado en problemas o la clase invertida. Los resultados del presente estudio apoyan esta idea al mostrar que las



experiencias más exitosas fueron aquellas donde la gamificación no operó de forma aislada, sino como parte de un enfoque pedagógico más amplio. En cambio, cuando se aplicó como una solución única, sin respaldo didáctico sólido, su impacto fue limitado o incluso contraproducente.

Por último, el componente cultural y ético también introduce divergencias entre autores. Mientras Proaño (2024) defiende que el juego puede transformar positivamente el entorno educativo al fomentar actitudes proactivas y resilientes, autores como Navarro (2021) sostienen que la “gamificación” banaliza los procesos formativos al reducirlos a mecánicas simplificadas. Esta crítica encuentra eco en los riesgos documentados en esta investigación, como la exclusión de ciertos perfiles estudiantiles, la cultura competitiva excesiva o la dependencia de rankings y premios. Por ello, los hallazgos sugieren que la gamificación no debe ser entendida como una panacea, sino como una estrategia compleja que requiere ajustes éticos, culturales y pedagógicos para ser verdaderamente inclusiva y eficaz.

De esta forma, la discusión de los resultados evidencia que la gamificación tiene un potencial significativo en la enseñanza universitaria, pero su impacto depende de múltiples variables: el diseño pedagógico, el contexto institucional, las motivaciones del alumnado y la sensibilidad cultural. Las posturas divergentes entre los autores analizados enriquecen esta comprensión, advirtiendo que una implementación irreflexiva puede neutralizar sus beneficios o incluso generar efectos adversos. De ahí que la gamificación deba ser abordada con una mirada crítica, integradora y comprometida con la mejora de la calidad educativa desde una perspectiva ética y transformadora.

## Conclusiones

Primero, la gamificación demostró ser una estrategia pedagógica con alto potencial para incrementar la motivación, participación y compromiso estudiantil, siempre que su diseño esté alineado con los objetivos de aprendizaje y responda a criterios pedagógicos sólidos. La incorporación de dinámicas lúdicas no solo facilitó una experiencia educativa más atractiva, sino que, en casos exitosos, fortaleció el desarrollo de competencias transversales como el trabajo en equipo, la autonomía y el pensamiento crítico.

Segundo, el impacto positivo de la gamificación no fue homogéneo ni automático, sino condicionado por múltiples factores contextuales. Entre ellos destacan el grado de formación docente, el respaldo institucional, la cultura académica y las características del grupo estudiantil. Además, se evidenció que una aplicación superficial o descontextualizada de esta metodología puede derivar en efectos adversos, como la participación mecánica, la dependencia de motivadores extrínsecos o la exclusión de ciertos perfiles estudiantiles. Por ello, su implementación requiere una planificación reflexiva y una integración coherente con el currículo.

Tercero, la gamificación no debe considerarse una metodología aislada ni excluyente, sino como parte de un ecosistema de innovación pedagógica más amplio. Su mayor efectividad se alcanzó cuando se complementó con otras metodologías activas y se adaptó a los contextos socioculturales específicos. A su vez, los desafíos éticos y culturales asociados a su uso en la educación formal exigieron un enfoque responsable, inclusivo y consciente del impacto que estas dinámicas pueden tener en la autonomía, la equidad y el bienestar del estudiantado.

## Referencias bibliográficas

- Alvarez, D. (2024). La Gamificación en la Educación Física: Revisión Sistemática. *Mentor*. <https://doi.org/https://doi.org/10.56200/mried.v3i7.6800>
- Boude, O. (2022). Gamificación en educación médica: un aporte para fortalecer los procesos de formación. *Educación médica superior*. [http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S0864-21412022000400011&script=sci\\_arttext](http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S0864-21412022000400011&script=sci_arttext)
- Cantos, G. (2024). La gamificación como herramienta pedagógica para el desarrollo de habilidades ortográficas. *Dominio de las ciencias*. <https://doi.org/https://doi.org/10.23857/dc.v10i1.3769>
- Cara, J. (2020). La gamificación en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Dialnet*. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7643607>
- Cevallos, A. (2025). Gamificación en la enseñanza del inglés: Un análisis de su efectividad en el aprendizaje de segundas lenguas. *UNESUM*. <https://doi.org/https://doi.org/10.47230/unesum-ciencias.v9.n1.2025.74-82>
- Corchuelo, C. (2018). Gamificación en educación superior: experiencia innovadora para motivar estudiantes y dinamizar contenidos en el aula. *Edutec*. <https://doi.org/https://doi.org/10.21556/edutec.2018.63.927>
- Espinoza, J. (2024). La Gamificación como Estrategia para la Enseñanza del Idioma Inglés. Una Propuesta Didáctica para el 7mo Grado de la Unidad Educativa Nuevo Continente. *Ciencia Latina*. [https://doi.org/https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v8i4.13104](https://doi.org/https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i4.13104)
- Gallo, V. (2023). Análisis de la usabilidad de aplicaciones móviles y gamificación como método de enseñanza aprendizaje del idioma inglés en Ecuador. *RISTI*. <https://doi.org/https://www.proquest.com/openview/e1122e867a3c1d84c6b9e45c77b67180/1?pq-origsite=gscholar&cbl=1006393>
- García, M. (2024). Propuestas para el diseño de estrategias didácticas en entornos digitales a partir de la teoría de autodeterminación y la gamificación. *RIDE*. <https://doi.org/https://doi.org/10.23913/ride.v14i28.1841>
- Gonzalez, O. (2021). Implicaciones de la gamificación en educación matemática, un estudio exploratorio. *RED*. <https://revistas.um.es/red/article/view/485331>
- Jiménez, P. (2024). La gamificación en la Educación Secundaria: Estrategia Innovadora para Fomentar la Motivación de Estudiantes. *Emerging trends in education*. <https://doi.org/https://doi.org/10.19136/etie.a6n12.6032>
- Loor, M. (2023). Incidencia de la aplicación de gamificación en la enseñanza del idioma inglés en tiempos COVID-19. *Horizontes*. <https://doi.org/https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v7i29.584>

- Navarro, C. (2021). La gamificación en el ámbito educativo español: revisión sistemática. *Universidad de Granada*. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.47197/retos.v42i0.87384>
- Olmedo, D. (2024). La Eficacia de la Gamificación en el Fomento de la Motivación y el Aprendizaje Activo en Aulas Virtuales. *Retos de la ciencia*. <https://doi.org/https://doi.org/10.53877/rc.8.19e.202409.19>
- Pegalajar, M. (2021). Implicaciones de la gamificación en Educación Superior: una revisión sistemática sobre la percepción del estudiante. *Revista de Investigación Educativa*. <https://doi.org/https://doi.org/10.6018/rie.419481>
- Proaño, D. (2024). Pedagogía para lectura literaria y el rendimiento académico en el último año de la Unidad Educativa Fiscal provincia de Imbabura. *MQRInvestigar*. <https://doi.org/https://doi.org/10.56048/MQR20225.8.4.2024.7759-7780>

**Conflictos de intereses:**

Los autores declaran que no existe conflicto de interés posible.

**Financiamiento:**

No existió asistencia financiera de partes externas al presente artículo.

**Agradecimiento:**

N/A

**Nota:**

El artículo no es producto de una publicación anterior.

