



UNIVERSIDAD ESTATAL DE MILAGRO

REPÚBLICA DEL ECUADOR

UNIVERSIDAD ESTATAL DE MILAGRO

VICERRECTORADO DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO

ARTÍCULOS PROFESIONALES DE ALTO NIVEL
PREVIO A LA OBTENCIÓN DEL TÍTULO DE:

MAGÍSTER EN EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN DOCENCIA E
INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN SUPERIOR

TEMA:

PERCEPCIÓN DE ESTUDIANTES Y DOCENTES SOBRE LA GAMIFICACIÓN
COMO ESTRATEGIA METODOLÓGICA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Autor:

GABRIELA AMARILIS VÁSQUEZ-CUEVA

Tutor:

DRA. ESTHER CARLIN CHÁVEZ, PHD

Milagro, 2026

RESUMEN

El presente estudio analizó la percepción de estudiantes y docentes sobre la gamificación como estrategia metodológica en la carrera de Comunicación de la Universidad Técnica de Machala. Se empleó un enfoque cuantitativo, con diseño no experimental, transversal y alcance descriptivo-comparativo, mediante una encuesta tipo Likert aplicada a 80 estudiantes y 6 docentes. Los resultados de la prueba U de Mann-Whitney evidenciaron diferencias estadísticamente significativas en las dimensiones de conocimiento ($p = 0,019$), beneficios ($p = 0,040$) y actitud ($p = 0,013$), con valoraciones superiores en los docentes. En cuanto a las barreras, el 100% de los docentes identificó limitaciones relacionadas con la conectividad y la claridad metodológica, mientras que en los estudiantes estos valores fueron menores (43,8% y 47,6%, respectivamente). Ambos grupos coincidieron en reconocer que la gamificación favorece la motivación y el aprendizaje, aunque con mayor consistencia en los docentes. Se concluye que la percepción sobre la gamificación no es uniforme y que su implementación efectiva requiere fortalecer la capacitación docente, mejorar las condiciones tecnológicas y promover su incorporación progresiva desde los primeros niveles de formación.

PALABRAS CLAVE: Enseñanza superior, Estrategias educativas, Aprendizaje activo, Estudiante universitario, Personal académico docente.

ABSTRACT

This study analyzed students' and teachers' perceptions of gamification as a methodological strategy in the Communication program at the Technical University of Machala. A quantitative approach was employed, using a non-experimental, cross-sectional design with a descriptive-comparative scope. Data were collected through a Likert-scale survey administered to 80 students and 6 teachers. The results of the Mann-Whitney U test revealed statistically significant differences in the dimensions of knowledge ($p = 0.019$), perceived benefits ($p = 0.040$), and attitude ($p = 0.013$), with higher ratings reported by teachers. Regarding perceived barriers, 100% of teachers identified limitations related to connectivity and methodological clarity, whereas lower percentages were observed among students (43.8% and 47.6%, respectively). Both groups agreed that gamification enhances motivation and learning, although this perception was more consistent among teachers. It is concluded that perceptions of gamification are not uniform and that its effective implementation requires strengthening teacher training, improving technological conditions, and promoting its gradual integration from the early stages of higher education.

KEYWORDS: Higher education, Educational strategies, Active learning, University student, Academic teaching staff.

1. INTRODUCCIÓN

En el contexto actual de la educación superior, las instituciones universitarias enfrentan el desafío de adaptarse a las transformaciones derivadas del avance de las tecnologías digitales y de los nuevos enfoques pedagógicos centrados en el estudiante. Este escenario demanda la incorporación de metodologías innovadoras que promuevan un aprendizaje activo y participativo; en consecuencia, los enfoques pedagógicos tradicionales tienden a complementarse con estrategias didácticas orientadas a fortalecer la motivación, el compromiso y el interés de los estudiantes a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Entre estas estrategias destaca la gamificación, entendida como la incorporación de elementos propios del juego en contextos educativos con el propósito de dinamizar las experiencias de aprendizaje. Aplicada al ámbito educativo contribuye a optimizar los procesos formativos, ya que su componente lúdico facilita la interiorización de conocimientos de manera dinámica y motivadora (Molina García et al., 2021). Asimismo, su implementación puede adoptar diversas modalidades, que van desde plataformas digitales basadas en mecánicas de juego hasta dinámicas presenciales como juegos de rol, escape rooms o misiones cooperativas (Guevara Rincón & Molina Guillén, 2025).

Diversos estudios han evidenciado el impacto positivo de la gamificación en el ámbito educativo. Tambo Minga et al. (2023) señalan que el uso de herramientas lúdicas en la educación superior contribuye a mejorar la motivación y el aprendizaje de los estudiantes, además de favorecer el desarrollo de habilidades como el pensamiento crítico, la resolución de problemas y el trabajo en equipo. En la misma línea, Huerta Leon y Robles Mori (2024) destacan que los recursos audiovisuales y digitales facilitan la comprensión de contenidos complejos y promueven una mayor participación en el aula.

Guartán Quiñónez et al. (2025) explican que su efectividad puede verse afectada por problemas como la falta de capacitación de los docentes, una mala conexión a internet o el uso incorrecto de herramientas digitales en la educación. Aunque hay muchos estudios sobre las ventajas y desventajas de la gamificación en la educación superior, la mayoría se han enfocado en contextos generales o en algunas áreas específicas; por eso, es importante analizar cómo se aplica en campos concretos, como la carrera de Comunicación.

En este sentido, la investigación se plantea la siguiente pregunta: ¿Cuál es la percepción de estudiantes y docentes sobre la gamificación como estrategia metodológica en la educación superior? Para responder a esta interrogante, el estudio tiene como objetivo general analizar la percepción de estudiantes y docentes de la carrera de Comunicación de la Universidad Técnica de Machala sobre la gamificación como estrategia metodológica en la educación superior. De manera específica, busca determinar el nivel de conocimiento y familiaridad con esta estrategia, identificar los beneficios pedagógicos que se le atribuyen, analizar la actitud frente a su uso en el proceso de enseñanza-aprendizaje y reconocer las principales barreras percibidas para su implementación en el ámbito universitario.

2. ESTADO DEL ARTE

En el ámbito educativo es preciso diferenciar entre juego, juegos serios y gamificación, ya que cumplen funciones distintas en el proceso de enseñanza-aprendizaje. El juego puede presentarse de forma libre o estructurada, con o sin intención formativa, orientándose en algunos casos al entretenimiento y en otros a reglas u objetivos definidos. A partir de esta base surgen los juegos serios, diseñados específicamente con fines educativos, donde el aprendizaje constituye el objetivo principal sin dejar de lado el componente lúdico que favorece la motivación y el compromiso del estudiante (Londoño Vásquez y Rojas López, 2020).

Bajo estas perspectivas, la gamificación permite transformar actividades tradicionales en experiencias más dinámicas que favorecen la motivación del estudiante, como señalan Poveda Pineda et al. (2023). En este sentido, Santamaría y Alcalde (2020) precisan que gamificar no implica jugar, sino integrar de manera intencionada dinámicas y mecánicas lúdicas en el proceso de aprendizaje, mientras que Valenzuela Osuna et al. (2024) destacan que el uso del juego como recurso también permite captar la atención y complementar la enseñanza tradicional.

Desde una perspectiva metodológica, la gamificación implica un proceso estructurado que orienta su diseño e implementación en el contexto educativo. Flores Aguilar y Fernández Río (2021) señalan que inicia con una fase didáctica, donde se definen objetivos, contenidos y criterios de evaluación; luego, se desarrolla una fase de diseño en la que se seleccionan dinámicas, mecánicas y componentes del juego. Posteriormente, se implementan las actividades en el aula o entorno virtual, promoviendo la participación del estudiante. Finalmente, se realiza una fase de evaluación para analizar resultados e impacto en el

aprendizaje, lo que permite ajustar y mejorar la estrategia gamificada.

Diversos modelos han contribuido a estructurar la aplicación de la gamificación en el ámbito educativo. El modelo Edu-Game organiza la gamificación a partir de dinámicas, mecánicas, componentes y estética (Vázquez-Ramos, 2021). El modelo 6D propuesto por Werbach y Hunter propone un proceso estructurado en seis pasos que orienta la planificación y aplicación de actividades gamificadas, mejorando motivación, participación y habilidades sociales (Ibarra Villacrés y Lugo Almeida, 2024). El modelo Octalysis, se centra en la motivación mediante ocho impulsos internos y externos que influyen en la participación, como logro, creatividad, interacción social y recompensas (Domingues Cruz y Saracho Arnáiz, 2020).

Autores como Guerrero Chirinos et al. (2025) destacan que el uso de elementos como puntos, insignias y retroalimentación transforma las actividades tradicionales en experiencias más interactivas, mientras que Reyes-Cabrera (2022) señala que estas dinámicas fortalecen la interacción con los contenidos académicos. Asimismo, Santana Vélez et al. (2025) evidencian mejoras en la motivación y el rendimiento académico; por su parte, Alarcón-Díaz et al. (2020) observaron que las intervenciones basadas en gamificación contribuyen a mejorar los resultados de aprendizaje en contextos universitarios.

El potencial de la gamificación también se vincula estrechamente con el uso de recursos tecnológicos que transforman las clases tradicionales mediante dinámicas interactivas (Coello Arias y Lescay Blanco, 2022). En este contexto, herramientas como Kahoot facilitan evaluaciones formativas en tiempo real, incrementando la motivación y participación estudiantil (Balón Medina et al., 2024). Asimismo, plataformas como Genially permiten diseñar actividades y retos interactivos que dinamizan los contenidos teóricos y favorecen la implicación del estudiante (Díaz-García et al., 2022).

No obstante, la implementación de la gamificación enfrenta diferentes barreras, por lo cual Peñafiel Romero et al. (2024) advierten que la dependencia de recursos digitales y las brechas tecnológicas pueden limitar el acceso a plataformas interactivas, mientras que Valencia-Quecano & Orellana-Viñambres (2019) señalan que la falta de formación docente y planificación didáctica dificulta su integración en la educación superior. En esta línea, López Chamorro et al. (2025) indican que su uso superficial o desarticulado de los objetivos educativos puede reducirla a motivaciones externas.

Del mismo modo, Alguar Bernaola et al. (2025) destacan que su efectividad depende de la adaptación al contexto y de una retroalimentación constante durante el proceso. Por otra parte,

la percepción y el impacto de la gamificación varían según el contexto educativo. González-Limón et al. (2022) evidencian que los estudiantes valoran positivamente estas estrategias cuando fortalecen competencias y el trabajo en equipo; sin embargo, Cabanillas-García et al. (2025) advierten limitaciones vinculadas a la preparación docente y el apoyo institucional.

Asimismo, Lima Quinde et al. (2025) señalan que, aunque es percibida como motivadora, persisten dudas sobre su impacto en el rendimiento, mientras que Sefla-Lema et al. (2026) enfatizan que su efectividad depende del diseño pedagógico. En cambio, Prieto-Andreu (2024) advierte que puede generar efectos neutros o negativos si no se planifica adecuadamente, debido a factores como la novedad, la competitividad o la sobre dependencia de recompensas, proponiendo un enfoque instruccional centrado en objetivos claros y evaluación continua.

Comprender estas percepciones resulta relevante, dado que el nivel de conocimiento, las actitudes, los beneficios atribuidos y las barreras asociadas a las metodologías innovadoras pueden incidir en su implementación dentro de la práctica educativa; en este sentido, el presente estudio se orienta a analizar la percepción de estudiantes y docentes sobre la gamificación como estrategia metodológica en la carrera de Comunicación de la Universidad Técnica de Machala.

3. METODOLOGÍA

El diseño metodológico de la presente investigación fue de tipo no experimental y transversal, ya que no se manipularon las variables y la recolección de datos se realizó en un único momento en el tiempo, lo que permitió analizar el fenómeno tal como se presenta en un contexto determinado (Muñoz Mirabá et al., 2023). Esta decisión respondió a la naturaleza del problema, que tuvo como propósito comprender las percepciones de docentes y estudiantes sin intervenir en el entorno educativo, garantizando así la obtención de información auténtica.

La investigación fue de tipo descriptiva con alcance comparativo, ya que permitió caracterizar las percepciones de los participantes y comparar las diferencias entre docentes y estudiantes, considerando los distintos roles que desempeñan en el proceso educativo (Hernández, 2014, como se citó en Castillo Mora et al., 2022). El estudio se enmarcó en un enfoque cuantitativo que, según Isea Argüelles (2024), se orienta a la obtención de resultados generalizables mediante la recopilación de datos cuantificables y la aplicación de técnicas estadísticas para su análisis.

La técnica de recolección de datos fue la encuesta, entendida como un método empírico que emplea un instrumento estructurado, en formato físico o digital, para obtener información directamente de los participantes sobre el problema de investigación (Feria Avila et al., 2020). En la actualidad, su aplicación se ve fortalecida por el uso de cuestionarios automatizados, los cuales permiten gestionar grandes volúmenes de información de forma transparente y procesarlos en tiempo casi real (Cisneros Caicedo et al., 2022).

Como instrumento, se utilizó un cuestionario estructurado con ítems tipo Likert de cinco niveles de respuesta: 1 = totalmente en desacuerdo, 2 = en desacuerdo, 3 = ni de acuerdo ni en desacuerdo, 4 = de acuerdo y 5 = totalmente de acuerdo. Este instrumento fue diseñado a partir de la revisión de la literatura y se organizó en cuatro dimensiones: conocimiento y familiaridad con la gamificación, beneficios pedagógicos percibidos, actitud hacia la gamificación y barreras percibidas para la implementación de la gamificación.

La población del estudio estuvo conformada por docentes y estudiantes de la carrera de Comunicación de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Técnica de Machala. En un primer momento, se consideró la totalidad de la población, integrada por 198 estudiantes, quienes pertenecen a los distintos niveles de formación, abarcando desde el primer hasta el octavo semestre de la carrera, según los registros institucionales del período 2025-1 de la Universidad Técnica de Machala (2025), y 9 docentes titulares; a partir de ello, la muestra quedó constituida por 80 estudiantes y 6 docentes, seleccionados mediante un muestreo no probabilístico por conveniencia, en función de la facilidad de acceso para el investigador y la disponibilidad de los participantes, lo que permitió establecer el número de personas incluidas en el estudio (Hernández González, 2021).

La recolección de datos se llevó a cabo mediante la aplicación de una encuesta en línea, utilizando la plataforma Google Forms, previa autorización institucional y consentimiento informado de los participantes, garantizando la confidencialidad de la información recolectada. El enlace fue enviado a los docentes el miércoles 8 de abril de 2026; en el caso de los estudiantes, la encuesta se distribuyó los días jueves 9 y viernes 10 de abril del mismo año, a través de los presidentes de cada curso, quienes facilitaron su difusión entre los compañeros, con el fin de optimizar el alcance y la participación.

El instrumento fue sometido a validez de contenido mediante juicio de expertos, quienes evaluaron los ítems según claridad, pertinencia, coherencia y relevancia, permitiendo ajustar su redacción y estructura. Asimismo, se aplicó una prueba piloto a 10 docentes y 25 estudiantes externos a la muestra, con el fin de evaluar la confiabilidad del cuestionario y realizar las

depuraciones necesarias. Este proceso permitió verificar la comprensión de los ítems y la factibilidad de aplicación, mejorando la validez del instrumento y reduciendo posibles sesgos (Mayorga-Ponce et al., 2020). Además, el tamaño de la muestra piloto se definió según los objetivos del estudio, considerando que no existe un criterio único para su delimitación (Vargas Salomón, 2025).

La confiabilidad del instrumento se estimó mediante el coeficiente Alfa de Cronbach. Al respecto, Castañeda Rodríguez et al. (2024) señalan que la eliminación individual de los ítems permite analizar su influencia en la consistencia interna, facilitando la identificación del grado de correlación entre ellos y la detección de aquellos con menor fiabilidad. De acuerdo con García-Vargas et al. (2022), la interpretación del Alfa de Cronbach se clasifica en rangos que van desde una confiabilidad nula (valores menores a 0.54), baja (0.54–0.59), aceptable (0.60–0.65), muy confiable (0.66–0.71), hasta excelente (0.72–0.99), considerándose perfecta cuando el coeficiente alcanza el valor de 1.

Bajo esta premisa, el procedimiento fue realizado utilizando el software IBM SPSS Statistics V27, obteniéndose valores generales de 0,968 en estudiantes y 0,935 en docentes, tal como se presenta en la tabla 1. Con base en estos resultados, Inicialmente, el instrumento estuvo conformado por 24 ítems; sin embargo, tras el análisis de confiabilidad, se depuraron aquellos con menor consistencia interna, obteniéndose una versión final de 22 ítems en cada grupo. Las dimensiones de conocimiento y familiaridad con la gamificación, beneficios pedagógicos percibidos y actitud hacia la gamificación presentaron niveles satisfactorios de consistencia interna en ambos grupos.

Tabla 1

Coeficiente de confiabilidad general del instrumento según grupo de estudio

Grupo	Alfa de Cronbach	Nº de elementos
Estudiantes	0,968	17
Docentes	0,935	17

Nota. El coeficiente Alfa de Cronbach evidencia una confiabilidad excelente en el grupo de estudiantes ($\alpha = 0.968$) y alta en el grupo de docentes ($\alpha = 0.935$), considerando 17 ítems en ambos casos.

En contraste, la dimensión de barreras percibidas para la implementación de la gamificación, compuesta por 5 ítems no fue sometida al análisis de confiabilidad mediante Alfa de Cronbach, debido a que no integran un constructo homogéneo; por ello, los ítems fueron analizados de manera independiente mediante estadística descriptiva, empleando frecuencias y porcentajes para cada grupo. Dado que se trata de variables medidas en escala tipo Likert, se realizó una agrupación de las categorías “De acuerdo” y “Totalmente de acuerdo”, con el objetivo de identificar de forma más clara las barreras percibidas por los participantes, permitiendo sintetizar la información y facilitar la comparación entre docentes y estudiantes.

De igual manera, se verificó la distribución de los datos mediante la prueba de normalidad de Shapiro-Wilk. Al respecto, Flores Tapia & Flores Cevallos (2021) señalan que las pruebas de normalidad permiten verificar si los datos se ajustan a una distribución normal, lo cual es fundamental para seleccionar el procedimiento estadístico adecuado en el análisis de la información. Los resultados evidenciaron que las dimensiones analizadas no presentan una distribución normal en ambos grupos. En docentes, los valores obtenidos fueron: conocimiento ($p = 0.044$), beneficios ($p = 0.033$) y actitud ($p = 0.017$).

Por su parte, en estudiantes, las dimensiones conocimiento, beneficios y actitud presentaron valores de significancia inferiores a 0,001. En este contexto, para la comparación entre docentes y estudiantes se empleó la prueba no paramétrica U de Mann-Whitney, debido a la no normalidad de los datos y a la naturaleza ordinal de las variables medidas mediante escala Likert. Como señalan Rivas-Ruiz et al. (2013), esta prueba es adecuada para comparar dos grupos independientes cuando los datos no presentan distribución normal, basándose en rangos en lugar de medias. Su aplicación permitió identificar diferencias estadísticamente significativas en la percepción de la gamificación de los grupos de estudio, lo cual respaldó la pertinencia del análisis comparativo realizado.

4. RESULTADOS

En esta sección se presentan los resultados obtenidos a partir del análisis de los datos recolectados en docentes y estudiantes de la Universidad Técnica de Machala. A continuación, se describen las características sociodemográficas de ambos grupos, con el fin de contextualizar los hallazgos del estudio.

Tabla 2

Características sociodemográficas del grupo docente

Variable	Categoría	Frecuencia (n=6)	%
Género	Femenino	3	50,0
	Masculino	3	50,0
Edad	36–45 años	3	50,0
	46 años o más	3	50,0
Título académico	Maestría	5	83,3
	Doctorado (PhD)	1	16,7
Experiencia docente	6–10 años	1	16,7
	11–15 años	2	33,3
	Más de 15 años	3	50,0
N.º de materias impartidas	1–2	2	33,3
	3–4	1	16,7
	5 o más	3	50,0

Nota. Los porcentajes se calcularon en función del total de docentes participantes.

Las características sociodemográficas del grupo docente evidencian una distribución equitativa en cuanto al género, con un 50,0% de mujeres y un 50,0% de hombres. En relación con la edad, los participantes se concentran en rangos superiores, con un 50,0% entre 36 y 45 años y un 50,0% de 46 años o más. En cuanto al nivel académico, se observa que la mayoría de los docentes posee formación de maestría (83,3%), mientras que un porcentaje menor cuenta con título de doctorado (16,7%).

Respecto a la experiencia en educación superior, destaca que el 50,0% de los docentes tiene más de 15 años de trayectoria, seguido de un 33,3% con entre 11 y 15 años y un 16,7% con entre 6 y

10 años, lo que refleja un alto nivel de experiencia profesional. En relación con la carga académica, el 50,0% de los docentes imparte cinco o más asignaturas, mientras que el 33,3% imparte entre una y dos materias y el 16,7% entre tres y cuatro, lo que sugiere una elevada demanda en sus funciones docentes dentro de la carrera.

Tabla 3

Características sociodemográficas del grupo de estudiantes

Variable	Categoría	Frecuencia (n80)	Porcentaje (%)
Género	Femenino	51	63,7
	Masculino	29	36,3
Edad	18 a 25 años	66	82,5
	26 a 35 años	12	15,0
	46 años o más	2	2,5
Semestre	1.º – 2.º semestre	44	55,0
	3.º – 5.º semestre	26	32,5
	6.º – 8.º semestre	10	12,5

Nota. Los porcentajes se calcularon en función del total de estudiantes participantes.

En cuanto a las características sociodemográficas de los estudiantes, se observa que predomina el género femenino, representando el 63,7% de la muestra, mientras que el 36,3% corresponde al género masculino. Respecto a la edad, la mayoría de los participantes se concentra en el rango de 18 a 25 años (82,5%), lo que evidencia una población mayoritariamente joven; en menor proporción se encuentran estudiantes de 26 a 35 años (15,0%) y un grupo reducido de 46 años o más (2,5%).

En relación con el semestre académico, más de la mitad de los estudiantes cursa los primeros niveles (1.º a 2.º semestre) con un 55,0%, seguido por aquellos que se encuentran entre el 3.º y 5.º semestre (32,5%), y en menor proporción los estudiantes de niveles avanzados (6.º a 8.º semestre) con un 12,5%. En conjunto, estos resultados evidencian una muestra caracterizada principalmente por estudiantes jóvenes, mayoritariamente de sexo femenino y ubicados en los primeros niveles de formación académica.

A continuación, se exponen los resultados de la prueba no paramétrica U de Mann-Whitney, aplicada con el propósito de identificar diferencias estadísticamente significativas entre ambos

grupos en las dimensiones de conocimiento, beneficios y actitud hacia la gamificación; posteriormente, se presentan los resultados descriptivos correspondientes a la dimensión de barreras percibidas para su implementación, con el fin de complementar la interpretación de los hallazgos.

Tabla 4

Resultados de la prueba U de Mann-Whitney entre docentes y estudiantes

Dimensión	Docentes (Rango promedio)	Estudiantes (Rango promedio)	U	Z	p valor
Conocimiento	66,42	41,78	102,500	-2,346	0,019
Beneficios	63,50	42,00	120,000	-2,052	0,040
Actitud	67,83	41,68	94,000	-2,493	0,013

Nota. U = estadístico de la prueba de Mann-Whitney; Z = valor estandarizado; $p < 0,05$ indica diferencias estadísticamente significativas entre grupos.

La prueba U de Mann-Whitney evidenció diferencias estadísticamente significativas entre docentes y estudiantes en las tres dimensiones analizadas. En la dimensión conocimiento se obtuvo un valor de $p = 0,019$, en beneficios $p = 0,040$ y en actitud $p = 0,013$, todos inferiores al nivel de significancia establecido ($p < 0,05$). Estos resultados indican que los docentes poseen un mayor nivel de conocimiento sobre la gamificación, así como una valoración más favorable de sus beneficios y una actitud más positiva hacia su implementación. Mientras que, los estudiantes presentan niveles más moderados en estas dimensiones, lo que sugiere una menor familiaridad conceptual y una percepción menos consolidada de esta estrategia pedagógica.

Este comportamiento podría estar influenciado por las características de la población estudiantil, predominantemente joven y en los primeros niveles de formación, lo que limitaría su exposición a enfoques pedagógicos innovadores como la gamificación; asimismo, es posible que su experiencia educativa previa haya estado orientada hacia metodologías más tradicionales, lo que podría incidir en sus percepciones frente a nuevas propuestas didácticas, sumado posiblemente a una limitada familiaridad con herramientas tecnológicas aplicadas al aprendizaje, lo que podría influir en una menor valoración inicial de la gamificación.

Tabla 5*Barreras percibidas para la implementación de la gamificación según grupo de estudio*

Barrera	Docentes (%)	Estudiantes (%)
Insuficiente capacitación	83,4%	38,8%
Carga académica	83,3%	38,8%
Limitaciones de conectividad	100,0%	43,8%
Falta de claridad metodológica	100,0%	47,6%
Dificultades de adaptación	50,0%	36,2%

Nota. Los porcentajes corresponden a la suma de las categorías “De acuerdo” y “Totalmente de acuerdo” en cada grupo.

Las diferencias observadas en la percepción de barreras deben analizarse considerando que docentes y estudiantes ocupan distintos roles dentro del proceso educativo, por lo que sus experiencias frente a la gamificación responden a niveles diferentes de responsabilidad e implicación. Mientras los docentes participan activamente en la planificación, selección de recursos, adaptación metodológica y evaluación de las actividades, los estudiantes interactúan principalmente desde la experiencia de aprendizaje, sin involucrarse en los procesos técnicos y pedagógicos que exige la implementación de esta estrategia.

Desde esta perspectiva, resulta comprensible que los docentes identifiquen con mayor intensidad limitaciones relacionadas con la capacitación, la conectividad y la carga académica, ya que estos factores impactan directamente en su práctica profesional y en la viabilidad de aplicar metodologías innovadoras en el aula. De hecho, el 100,0% de los docentes reconoció como barreras las limitaciones de conectividad y la falta de claridad metodológica, mientras que en los estudiantes estos porcentajes fueron menores (43,8% y 47,6%, respectivamente). De igual manera, la insuficiente capacitación y la carga académica fueron percibidas como dificultades importantes por el 83,4% y 83,3% de los docentes, frente al 38,8% de los estudiantes en ambos casos.

En este contexto, los estudiantes tienden a valorar la gamificación principalmente a partir de los efectos visibles en su experiencia educativa, como la motivación, la interacción o el dinamismo de las clases, por lo que aspectos metodológicos pueden pasar menos desapercibidos para este grupo. Esto explica que las barreras sean percibidas con menor intensidad, especialmente en estudiantes ubicados en niveles iniciales de formación, quienes posiblemente poseen una

experiencia más limitada con distintas metodologías de enseñanza en educación superior.

Por tanto, las diferencias identificadas no deben interpretarse únicamente como discrepancias de opinión entre ambos grupos, sino como el resultado de funciones y responsabilidades distintas dentro del contexto universitario. Esto evidencia que la implementación de la gamificación depende no solo de la aceptación estudiantil, sino también de las condiciones pedagógicas, institucionales y tecnológicas que enfrentan los docentes en su aplicación práctica.

5. DISCUSIÓN

El análisis de los resultados evidencia diferencias en la percepción de la gamificación entre docentes y estudiantes, particularmente en las dimensiones de conocimiento, beneficios, actitud y barreras percibidas. Estas diferencias permiten reflexionar sobre los factores pedagógicos y contextuales que influyen en la valoración de esta estrategia metodológica en educación superior; en este sentido, resulta pertinente contrastar los hallazgos obtenidos con la literatura científica, con el fin de comprender su alcance e interpretar su significado dentro del contexto universitario.

En la dimensión conocimiento, los datos obtenidos muestran que los docentes presentan un mayor dominio que los estudiantes, lo cual coincide con lo reportado por Palacios-Hidalgo y Cimas (2024), quienes señalan que el profesorado suele evidenciar niveles favorables de conocimiento sobre la gamificación, aunque reconocen limitaciones en su formación específica para su aplicación. En este sentido, Francisco Déniz y García Pérez (2025) indican que un porcentaje considerable de docentes aún desconoce o emplea de forma limitada esta metodología, lo que evidencia que el nivel de conocimiento sobre la gamificación presenta variaciones según el contexto y la experiencia docente.

En relación con la dimensión beneficios, los docentes mostraron una valoración más favorable que los estudiantes respecto a los efectos de la gamificación. Este resultado se relaciona con (Pegalajar Palomino, 2021), quien destaca que esta estrategia favorece la motivación, la participación y el rendimiento académico en educación superior. Asimismo, (Villacorta Hernández, 2022) identificó que los docentes perciben los beneficios de la gamificación con mayor intensidad que los estudiantes, mientras que (Cangalaya-Sevillano et al., 2022) evidencian su contribución en la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje.

En cuanto a la actitud hacia la gamificación, los docentes presentan nuevamente valores superiores, lo que indica una mayor predisposición hacia su uso. Este resultado es coherente con

lo planteado por Antúñez Rangel et al. (2025), quienes señalan que el profesorado percibe efectos positivos en la motivación y el compromiso estudiantil al aplicar estrategias gamificadas y con Morales Sierra et al. (2021), quienes, a partir de un modelo de aceptación tecnológica en docentes y estudiantes universitarios, encontraron una actitud muy favorable hacia la gamificación, además de una relación positiva entre la actitud, la facilidad de uso y la confianza en estas herramientas.

De forma complementaria, Ojeda-Lara y Zaldívar-Acosta (2023) explican que la motivación de los estudiantes depende en gran parte de cómo se diseñen las actividades gamificadas. Aunque el docente tenga una actitud positiva no es suficiente para lograr buenos resultados, si no aplica la gamificación de manera adecuada; por ello, es importante que exista coherencia entre lo que se quiere enseñar, las dinámicas de juego y la forma de evaluar, para que realmente funcione, por lo que las actividades deben adaptarse al contexto y a las características de los estudiantes, ya que una inadecuada contextualización puede disminuir su interés y afectar los resultados esperados.

En la dimensión barreras percibidas, los docentes reconocen más limitaciones que los estudiantes. Guamán Toca et al. (2025) identifican la sobrecarga laboral y la falta de formación docente como obstáculos para implementar la gamificación. Asimismo, Cobeña Veliz y López Gorozabel (2025) señalan limitaciones relacionadas con la infraestructura tecnológica y las competencias digitales, mientras que Cadena Pincay et al. (2025) evidencian que la falta de capacitación constituye una barrera significativa, lo que resulta coherente con la evidencia obtenida.

Desde la perspectiva estudiantil, se observa una valoración positiva de la gamificación, aunque menos intensa que la de los docentes, lo que sugiere una percepción más ligada a la experiencia directa. Este comportamiento coincide con el estudio de Cuevas Monzonís et al. (2021), quienes evidencian que los estudiantes reconocen la utilidad de la gamificación en el aprendizaje; no obstante, Izaguirre-Olmedo et al. (2025) señalan que esta percepción puede variar en función del contexto de implementación.

Adicionalmente, Ojeda et al. (2022) evidencian que la percepción de utilidad y facilidad de uso de la gamificación se encuentran directamente relacionadas, lo que implica que una adecuada implementación puede potenciar su aceptación; no obstante, Sepúlveda Peñaranda y Mayoral Hinestroza (2025) advierten sobre desafíos como la dependencia de recompensas externas y dificultades en la evaluación de competencias, factores que pueden afectar la sostenibilidad de esta metodología en el tiempo.

Bajo esta perspectiva, es importante reconocer también algunas limitaciones del presente estudio. En primer lugar, el reducido número de docentes participantes puede afectar la representatividad de los resultados; sin embargo, esto responde a la estructura de la carrera analizada, donde varios docentes imparten varias asignaturas. Además, la información se basa en percepciones y no en mediciones objetivas del rendimiento académico, lo que limita establecer relaciones directas con el desempeño real, como señalan Lima Quinde et al. (2025). De igual manera, al haberse realizado en una sola universidad, los resultados no pueden generalizarse a otros contextos educativos.

6. CONCLUSIONES

La investigación evidenció variaciones en la percepción de la gamificación entre docentes y estudiantes de la educación superior, particularmente en las dimensiones de conocimiento, beneficios y actitud, con valoraciones más favorables por parte de los docentes. Aunque ambos grupos reconocen su potencial para fortalecer la motivación y el aprendizaje, estas percepciones adquieren características particulares en cada grupo, reflejando diferentes niveles de comprensión de esta estrategia en el contexto universitario.

Asimismo, las limitaciones identificadas, principalmente relacionadas con la formación docente, la carga académica y las condiciones tecnológicas, evidencian que la implementación de la gamificación trasciende su aceptación y depende de factores pedagógicos e institucionales que inciden directamente en su aplicación. En este sentido, el estudio aporta evidencia empírica al mostrar que la gamificación no debe entenderse únicamente como un recurso motivacional, sino como una estrategia didáctica que requiere planificación, coherencia metodológica y condiciones adecuadas para su desarrollo.

En consecuencia, resulta necesario fortalecer la formación docente, mejorar las condiciones institucionales y promover el diseño de experiencias gamificadas que favorezcan su aplicación efectiva en la educación superior, lo que requiere la incorporación progresiva de metodologías innovadoras desde los primeros niveles de formación, con el fin de favorecer una mayor familiarización de los estudiantes con este tipo de estrategias. A su vez, los resultados permitieron comprender que el verdadero potencial de la gamificación no radica únicamente en su carácter lúdico, sino en su integración crítica y contextualizada dentro del proceso formativo.

Finalmente, se propone que futuras investigaciones profundicen en el estudio de la gamificación

mediante diseños más rigurosos y de mayor duración, que permitan evaluar con mayor precisión su impacto en el rendimiento académico y en el desarrollo de competencias. Por tanto, resulta pertinente analizar el efecto de programas de capacitación docente orientados a su implementación efectiva, así como explorar su aplicación en diversas áreas del conocimiento, con el fin de comprender mejor su alcance y efectividad en distintos contextos educativos.

REFERENCIAS

- Alarcón-Díaz, M. A., Alarcón-Díaz, H. H., Rodríguez-Baca, L. S., & Alcas-Zapata, N. (2020). Intervención educativa basada en la gamificación: experiencia en el contexto universitario. *Eleuthera*, 22(2), 117-131. <https://doi.org/10.17151/eleu.2020.22.2.8>
- Alguiar Bernaola, L. R., Mejía Pinedo, D. A., Fiestas Jacinto, R., Meza Meza, G. I., & Alguiar Bernaola, M. S. (2025). Gamificación pedagógica y persistencia académica en estudiantes de educación superior: Factores de éxito y limitaciones. *Revista Simón Rodríguez*, 5(10), 776-789. <https://doi.org/10.62319/simonrodriguez.v.5i10.99>
- Antúñez Rangel, M. S., Lara Contreras, A. R., Jiménez Galán, R. F., & Barrueta Antúñez, S. (2025). Percepciones docentes sobre gamificación como estrategia didáctica en educación media superior. *Diversidad Académica*, 5(1), 188-206. <https://diversidadacademica.uaemex.mx/article/view/26641>
- Balón Medina, J. J., Balón Medina, L. A., Tomalá Rodríguez, T., Santos Granado, A. Y., & Santos Granado, M. M. (2024). Estrategias de gamificación en la educación superior: impacto y efectividad de las plataformas digitales. *Conocimiento Global*, 9(3), 158-176. <https://doi.org/10.70165/cglobal.v9i3.453>
- Cabanillas García, J. L., Sánchez-Gómez, M. C., Guillén Chávez, E. P., & Hurtado-Mazeyra, A. (2025). Percepción docente sobre la aplicación de metodologías activas en la Educación Superior: un estudio en una universidad pública peruana [Teacher perceptions on the application of active methodologies in Higher Education: a study in a Peruvian public university]. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 73. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.114719>
- Cadena Pincay, K. L., Gaibor Gómez, A. A., Vasconcellos Fernández, N. A., & Martínez Pérez, O. (2025). Gamificación en la Formación Profesional: Percepciones Docentes en la Carrera de Pedagogía en Ciencias Experimentales [Gamification in Vocational Training: Teacher Perceptions in the

Experimental Sciences Pedagogy Degree]. *Revista Científica Multidisciplinar G-Nerando*, 6(1), 5539-5560. <https://doi.org/10.60100/rcmg.v6i1.667>

Cangalaya-Sevillano, L. M., Casazola-Cruz, O. D., & Farfán Aguilar, J. A. (2022). Gamificación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de estudiantes universitarios. *Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 6(23), 637-647. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v6i23.364>

Castañeda Rodríguez, T., López Domínguez, A., Collazo Frías, V. del C., & Moirón Vallar, O. M. (2024). Fiabilidad instrumental para medir la aplicación de técnicas estadísticas en cultura física: Alpha de Cronbach. *Transformación*, 20(1), 128-144. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2077-29552024000100128

Castillo-Mora, M. J., Escobar-Murillo, M. G., Barragán-Murillo, R. Á., & Cárdenas-Moyano, M. Y. (2022). La gamificación como herramienta metodológica en la enseñanza [Gamification as a methodological tool in teaching]. *Polo del Conocimiento*, 7(1), 686-701. <https://doi.org/10.23857/pc.v7i1.3503>

Cisneros-Caicedo, A. J., Guevara-García, A. F., Urdánigo-Cedeño, J. J., & Garcés-Bravo, J. E. (2022). Técnicas e Instrumentos para la Recolección de Datos que apoyan a la Investigación Científica en tiempo de Pandemia [Techniques and Instruments for Data Collection that Support Scientific Research in Pandemic Times]. *Dominio de las Ciencias*, 8(1), 1165-1185. <https://doi.org/10.23857/dc.v8i1.2546>

Cobeña Veliz, V. A., & López Gorozabel, O. A. (2025). Herramientas gamificadas y su percepción docente en el proceso enseñanza-aprendizaje de la Facultad de Ciencias Veterinarias de la UTM. *Revista Social Fronteriza*, 5(1), e-598. [https://doi.org/10.59814/resofro.2025.5\(1\)598](https://doi.org/10.59814/resofro.2025.5(1)598)

Coello Arias, B. P., & Lescay Blanco, D. M. (2022). La gamificación en el proceso de enseñanza-aprendizaje en línea del nivel Básica Media. *Mikarimin. Revista Científica Multidisciplinaria*, 8, 59-76. <https://revista.uniandes.edu.ec/ojs/index.php/mikarimin/article/view/2842>

Cuevas Monzonís, N., Cívico Ariza, A., Gabarda Méndez, V., & Colomo Magaña, E. (2021). Percepción del alumnado sobre la gamificación en la educación superior. *ReiDoCrea: Revista electrónica de investigación Docencia Creativa*, 10(16), 1-12. <https://doi.org/10.30827/Digibug.66757>

Díaz-García, A. K., González-Herrera, S. L., Santiago-Roque, I., Hernández-Lozano, M., & Soto-Ojeda, G. A. (2022). Gamificación a través del uso de la aplicación Genially para innovar procesos de

aprendizaje en la Educación Superior. *Revista Eduscientia. Divulgación de la Ciencia Educativa*, 5(10), 129-139. <https://eduscientia.com/index.php/journal/article/view/197>

Domingues Cruz, M., & Saracho Arnáiz, M. (2020). Del enfoque comunicativo experiencial a la gamificación en la clase de ELE: aplicaciones prácticas del modelo Octalysis. *Perfiles, factores y contextos en la enseñanza y el aprendizaje de ELE/EL2*, 259-272. Universidad de Santiago de Compostela. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/29/29_0017.pdf

Feria Avila, H., Matilla González, M., & Mantecón Licea, S. (2020). La entrevista y la encuesta: ¿métodos o técnicas de indagación empírica? *Didasc@lia: Didáctica y Educación*, 11(3), 62-79. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7692391>

Flores-Aguilar, G., & Fernández-Río, J. (2021). Gamificación. En Á. Pérez-Pueyo, D. Hortigüela-Alcalá, & J. Fernández-Río (Eds.), *Los modelos pedagógicos en educación física: qué, cómo, por qué y para qué* (pp. 382-399). Servicio de Publicaciones, Universidad de León. <https://idus.us.es/items/e89e4afc-c52d-4aba-8c99-77ed770f324e>

Flores Tapia, C. E., & Flores Cevallos, K. L. (2021). Pruebas para comprobar la normalidad de datos en procesos productivos: Anderson-Darling, Ryan-Joiner, Shapiro-Wilk y Kolmogórov-Smirnov. *Societas*, 23(2), 83-106. <https://revistas.upa.cu/index.php/societas/article/view/2302>

Francisco Déniz, S. D., & García Pérez, D. (2025). Gamificación: conocimiento, uso, percepción en profesorado EFL, CLIL y áreas no lingüísticas [Gamification: knowledge, use, perception by teachers of EFL, CLIL and non-linguistic subjects]. *El Guiniguada*, 34, 270-284. <https://doi.org/10.20420/ElGuiniguada.2025.813>

García-Vargas, M. de L. E., Martínez Ayala, L., Cerón-Reyes, M. G., & Molina-Ruiz, H. D. (2022). Validez y confiabilidad de un instrumento que permite detectar una revista depredadora. *TEPEXI Boletín Científico de la Escuela Superior Tepeji del Río*, 9(18), 9-14. <https://doi.org/10.29057/estr.v9i18.8744>

González-Limón, M., Rodríguez-Ramos, A., & Padilla-Carmona, M. T. (2022). La gamificación como estrategia metodológica en la Universidad. El caso de BugaMAP: percepciones y valoraciones de los estudiantes [Gamification as a methodological strategy at the University. The case of BugaMAP: students' perceptions and evaluations]. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 63, 293-324. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.90394>

Guamán Toca, F. C., Iturralde Guerra, L. Y., León Sampedro, F. G., & Llor Ávila, B. A. (2025).

Gamificación en Educación Superior: Barreras de Adopción Docente y Estrategias para su Integración Efectiva. *Revista Veritas de Difusão Científica*, 6(3), 877-896. <https://doi.org/10.1616/rvdc.v6i3.974>

Guartán Quiñónez, A. B., Quintuña Pulgarín, J. T., Segarra Figueroa, O. P., & Sánchez Andrade, V. (2025). Mentimeter como herramienta digital para la evaluación formativa por parte de docentes del Instituto Superior Universitario de la Policía Nacional. *AlfaPublicaciones*, 7(4), 52-76. <https://doi.org/10.33262/ap.v7i4.652>

Guerrero Chirinos, R. A., Mejía Bautista, J. de J., Escanio Cortés, M. E., Rueda Milachay, L. J., & Pineda Cabrera, A. I. (2025). Estrategias Gamificadas para Potenciar el Aprendizaje de las Funciones en Estudiantes Universitarios: Un estudio cuasi-experimental. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 9(5), 17816-17828. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i5.21356

Guevara Rincón, G., & Molina Guillén, P. (2025). Gamificación y competencia cultural en la enseñanza de idiomas: el flamenco como estrategia pedagógica innovadora en educación primaria en Francia. *Acción y Reflexión Educativa*, (51), 211-234. <https://doi.org/10.48204/j.are.n51.a8861>

Hernández González, O. (2021). Aproximación a los distintos tipos de muestreo no probabilístico que existen. *Revista Cubana de Medicina General Integral*, 37(3), e1442. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21252021000300002

Huerta Leon, J. R., & Robles Mori, H. (2024). Estrategias Audiovisuales aplicadas en el desarrollo de clases prácticas en estudiantes universitarios. *Ars Pharmaceutica*, 66(1), 107-116. <https://doi.org/10.30827/ars.v66i1.30643>

Ibarra Villacrés, R. C., & Lugo Almeida, C. E. (2024). Gamificación en la enseñanza de Ciencias Naturales en Básica Media de la Unidad Educativa Vicente Rocafuerte cantón El Triunfo, provincia del Guayas. *Revista Imaginario Social*, 7(3), 73-90. <https://doi.org/10.59155/is.v7i3.204>

Isea Argüelles, J. J. (2024). Enfoque cualitativo y cuantitativo para abordar la realidad. *Metanoia: Revista de Ciencia, Tecnología e Innovación*, 10(2), 1-2. <https://doi.org/10.61154/metanoia.v10i2.3629>

Izaguirre-Olmedo, J., Jordán Correa, D., & López Brunett, A. (2025). Percepción estudiantil de la estrategia de gamificación en educación superior. Estudio experimental. *I+D Revista de Investigaciones*, 20(1), 69-78. <https://doi.org/10.33304/revinv.v20n1-2025006>

Lima Quinde, M. A., Solórzano Ortega, C. V., León Quiñónez, V. H., & Romero Amores, N. V. (2025). Impacto de la gamificación en el rendimiento académico de estudiantes de educación superior.

- Londoño Vásquez, L. M., & Rojas López, M. D. (2020). De los juegos a la gamificación: propuesta de un modelo integrado. *Educación y Educadores*, 23(3), 493-512. <https://doi.org/10.5294/edu.2020.23.3.7>
- López Chamorro, G. F., Naranjo Yépez, M. B., Vera Zambrano, M. D., & Naranjo Yépez, Z. M. (2025). Gamificación en la educación: avances, beneficios y limitaciones en el aprendizaje escolar. *Revista Imaginario Social*, 8(3), 53-69. <https://revista-imaginariosocial.com/index.php/es/article/view/324>
- Mayorga Ponce, R. B., Virgen Quiroz, A. K., Martínez Alamilla, A., & Salazar Valdez, D. (2020). Prueba piloto. *Educación y Salud Boletín Científico Instituto de Ciencias de la Salud Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo*, 9(17), 69-70. <https://doi.org/10.29057/icsa.v9i17.6547>
- Molina-García, P. F., Molina-García, A. R., & Gentry-Jones, J. (2021). La gamificación como estrategia didáctica para el aprendizaje del idioma inglés. *Dominio de las Ciencias*, 7(1), 722-730. <https://doi.org/10.23857/dc.v7i1.1672>
- Morales Sierra, M. E., Molano-Cardeno, H., Cardona-Valencia, D., & Delgado-Cadavid, D. (2021). Analítica de la percepción de docentes y estudiantes sobre el uso de metodologías de enseñanza tradicionales e innovadoras en educación superior. *Revista GEON (Gestión, Organizaciones y Negocios)*, 8(1), e-224. <https://doi.org/10.22579/23463910.224>
- Muñoz Mirabá, E. I., Muñoz Muñoz, M. M., Muñoz Reyes, S. G., & Mateo Reyes, C. J. (2023). Modelo de Gestión Educativa basado en el liderazgo transformacional para mejorar el desempeño docente. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(2), 4749-4767. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i2.5684
- Ojeda, A. D., Solano-Barliza, A. D., Ortega, D. D., & Cañavera, A. M. (2022). Análisis cuantitativo de un proceso de enseñanza soportado en una estrategia pedagógica de gamificación. *Formación Universitaria*, 15(6), 83-92. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062022000600083>
- Ojeda-Lara, O. G., & Zaldívar-Acosta, M. del S. (2023). Gamificación como Metodología Innovadora para Estudiantes de Educación Superior. *Revista Docentes* 2.0, 16(1), 5-11. <https://doi.org/10.37843/rtd.v16i1.332>
- Palacios-Hidalgo, F. J., & Cimas, J. G. (2024). Percepciones del profesorado de matemáticas sobre la gamificación: Conocimiento, formación y utilidad. *Bolema: Boletim de Educação Matemática*, 38, e230080. <https://doi.org/10.1590/1980-4415v38a230080>

- Pegalajar Palomino, M. del C. (2021). Implicaciones de la gamificación en Educación Superior: una revisión sistemática sobre la percepción del estudiante. *Revista de Investigación Educativa*, 39(1), 169-188. <https://doi.org/10.6018/rie.419481>
- Peñafiel Romero, G. E., Cedeño Díaz, K. M., Bravo Criollo, J. C., Arévalo Llerena, E. A., Cárdenas Ochoa, G. E., & Rivas Reyes, B. R. (2024). La gamificación en la educación: beneficios, limitaciones y mejores prácticas: Gamification in education: benefits, limitations, and best practices. *Revista Científica Multidisciplinar G-Nerando*, 5(2), 2349-2373. <https://doi.org/10.60100/rcmg.v5i2.371>
- Poveda Pineda, D. F., Limas-Suárez, S. J., & Cifuentes Medina, J. E. (2023). La gamificación como estrategia de aprendizaje en la educación superior. *Educación y Educadores*, 26(1), e2612. <https://doi.org/10.5294/edu.2023.26.1.2>
- Prieto-Andreu, J. M. (2024). Cómo evitar efectos negativos al gamificar en educación: revisión panorámica y aproximación heurística hacia un modelo instruccional. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 14(2), 244-266. <https://doi.org/10.17583/remie.11765>
- Reyes-Cabrera, W. (2022). Gamificación y aprendizaje colaborativo en línea: un análisis de estrategias en una universidad mexicana. *Alteridad. Revista de Educación*, 17(1), 24-35. <https://doi.org/10.17163/alt.v17n1.2022.02>
- Rivas-Ruiz, R., Moreno-Palacios, J., & Talavera, J. O. (2013). Investigación clínica XVI. Diferencias de medianas con la U de Mann-Whitney. *Revista Médica del Instituto Mexicano del Seguro Social*, 51(4), 414-419. https://revistamedica.imss.gob.mx/index.php/revista_medica/article/view/940
- Santamaría, A., & Alcalde, E. (2020). Una experiencia universitaria de gamificación en línea o en el aula presencial: ¿es este recurso de aprendizaje posible en ambos entornos? *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 20(4), 761-786. <https://doi.org/10.1590/1984-6398202016390>
- Santana Vélez, S. V., Paredes Silva, F. M., Somoza Parrales, D. R., & Vera Pisco, D. G. (2025). Gamificación como estrategia metodológica en los resultados del aprendizaje de los estudiantes de básica superior. *Revista Científica Multidisciplinaria SAPIENTIAE*, 8(17), 470-490. <https://doi.org/10.56124/sapientiae.v8i17.022>
- Sefla-Lema, N. J., Tobar-Jácome, M. C., Vera-Estrada, V. M., & Inga-Aguagallo, C. F. (2026). Gamificación y aprendizaje significativo en educación superior: impactos y desafíos. *Innova Science Journal*, 4(1), 421-431. <https://doi.org/10.63618/isj.v4i1.1239>
- Sepúlveda Peñaranda, F. A., & Mayoral Hinestroza, L. (2025). La gamificación en el aula: estrategias,

beneficios, retos e impacto [*Gamification in the Classroom: Strategies, Benefits, Challenges, and Impact*]. *Saber Ser: Revista de Estudios Cualitativos en Educación*, 2(1), 37-52. <https://doi.org/10.35997/saberser.v2i1.38>

Tambo Minga, A. M., Ureña Torres, M. I., Sotomayor Torres, L. A., Pacheco Tapia, D. F., & Bautista Hurtado, V. (2023). El uso de herramientas lúdicas en la educación superior: estrategias para el fortalecimiento del aprendizaje. *Horizonte Académico*, 3(1), 38-62. <https://doi.org/10.70203/3007.8245.v3.n1.77>

Universidad Técnica de Machala. (2025). *Población estudiantil distribuida por facultades, carreras y sexo. Período 2025-1* [Informe institucional]. https://www.utmachala.edu.ec/archivos/filesportal/2025/ACADEMICO/Poblaci%C3%B3n_estudiantil_UTMACH_2025_1_ok.pdf

Valencia-Quecano, L. I., & Orellana-Viñambres, D. (2019). Barreras en la implementación de la gamificación en educación superior: revisión de literatura. *In Crescendo*, 10(4), 635-650. https://www.researchgate.net/publication/341709748_BARRERAS_EN_LA_IMPLEMENTACION_DE_LA_GAMIFICACION_EN_EDUCACION_SUPERIOR_REVISION_DE_LITERATURA

Valenzuela Osuna, S., Guardado Garza, K. G., & Díaz Díaz, M. A. (2024). La influencia de la gamificación en la educación superior. Revisión de literatura. *Revista de Investigación en Tecnologías de la Información*, 12(26), 39-47. <https://doi.org/10.36825/RITI.12.26.004>

Vargas Salomón, R. (2025). Delimitación del tamaño muestral en estudios piloto. *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social – ReLMIS*, 29, 7-21. https://relmis.com.ar/ojs/index.php/relmis/article/view/delmitacion_muestral

Vázquez Ramos, F. J. (2021). Una propuesta para gamificar paso a paso sin olvidar el currículum: modelo Edu-Game (A proposal to gamify step by step without forgetting the curriculum: Edu-Game model). *Retos*, 39, 811-819. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i39.76808>

Villacorta Hernández, M. Á. (2022). Gamificación en contabilidad. Experiencia desde el punto de vista del docente y del alumnado. *Tecnología, Ciencia y Educación*, 22, 67-102. <https://doi.org/10.51302/tce.2022.652>

Conflicto de interés

Los autores de este manuscrito declaran no tener ningún conflicto de interés.

Declaración ética

Los autores declaran que el proceso de investigación que dio lugar al presente manuscrito se desarrolló siguiendo criterios éticos, por lo que fueron empleadas en forma racional y profesional las herramientas tecnológicas asociadas a la generación del conocimiento.

Copyright

La ***Revista de la Universidad del Zulia*** declara que reconoce los derechos de los autores de los trabajos originales que en ella se publican; dichos trabajos son propiedad intelectual de sus autores. Los autores preservan sus derechos de autoría y comparten sin propósitos comerciales, según la licencia adoptada por la revista

Licencia Creative Commons

Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-Compartir Igual 4.0 Internacional



REVISTA DE LA UNIVERSIDAD DEL ZULIA, Fundada el 31 de mayo de 1947

UNIVERSIDAD DEL ZULIA, Fundada el 11 de septiembre de 1891



UNIVERSIDAD DEL ZULIA
VICE-RECTORADO ACADÉMICO
CÁTEDRA LIBRE HISTORIA DE LA UNIVERSIDAD DEL ZULIA
REVISTA DE LA UNIVERSIDAD DEL ZULIA

ISSN 0041-8811

E-ISSN 2665-0428

<https://produccioncientificaluz.org/index.php/rluz>

CONSTANCIA

Hacemos constar que el artículo: *Percepción de estudiantes y docentes sobre la gamificación como estrategia metodológica en la educación superior*, cuya autoría corresponde a: Gabriela Amarilis Vásquez-Cueva & Esther Carlin Chávez, ha sido aceptado para su publicación en la **Revista de la Universidad del Zulia**, edición Septiembre-Diciembre de 2026, dedicado a las Ciencias Sociales y Artes (Año 17, Número 50).

Fecha estimada de publicación: 11-09-2026

Maracaibo (Venezuela), 18 de junio de 2026.

Dra. Imelda Rincón Finol
Directora

Dr. Reyber Parra Contreras
Editor-Coordinator



CALLE 67 (PROLONGACIÓN CECILIO ACOSTA) CON AVENIDA 16 (GUAJIRA), SEDE RECTORAL
DE LA UNIVERSIDAD DEL ZULIA, PLANTA BAJA. MARACAIBO-ESTADO ZULIA-VENEZUELA.
TELÉFONOS: 58 414 6332265. E-MAIL: revistadeluz@gmail.com // @RevistaZulia