

Artículo Original

Recibido: 1/1/2026 □ Aceptado: 12/3/2026

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.21310439>

Implementación de estrategias de gamificación en las carreras empresariales de la Universidad Columbia del Paraguay, filial San Lorenzo, año 2025

Implementation of Gamification Strategies in Business Programs at Columbia University of Paraguay, San Lorenzo Campus, year 2025

Johanna Nicole Sánchez López

Universidad Columbia del Paraguay (UCP), Paraguay

<https://orcid.org/0009-0002-6303-549X>

E-mail: johanna.sanchez@columbia.edu.py

Mayra Alejandra Galeano Romero

Universidad Columbia del Paraguay (UCP), Paraguay

<https://orcid.org/0009-0004-1821-4661>

E-mail: magaleanor@columbia.edu.py

María Liz Maldonado Sanabria

Universidad Columbia del Paraguay (UCP), Paraguay

<https://orcid.org/0009-0007-3420-7359>

E-mail: mlmaldonadod@columbia.edu.py

Víctor Benjamín Espinoza Riveros

Universidad Columbia del Paraguay (UCP), Paraguay

<https://orcid.org/0000-0001-5554-9031>

E-mail: vbespinoza@columbia.edu.py

Diego Miguel Benítez Salcedo

Universidad Columbia del Paraguay (UCP), Paraguay

<https://orcid.org/0009-0003-4553-7346>

E-mail: dmbenitezs1@columbia.edu.py

Resumen

La investigación aborda la problemática de los métodos tradicionales en la educación superior, que muestran limitaciones para sostener la motivación y la participación activa de los estudiantes, evidenciando una adopción incipiente de estrategias innovadoras como la gamificación en la Universidad Columbia del Paraguay, filial San Lorenzo. El objetivo general fue analizar la implementación de la gamificación en las carreras empresariales y su potencial para mejorar el compromiso estudiantil y la dinámica de las clases. Se empleó un enfoque cuantitativo, con un alcance exploratorio-descriptivo y un diseño no experimental, transversal.

Cómo citar este artículo: Sánchez López, J., Galeano Romero, M., Maldonado Sanabria, M., Espinoza Riveros, V. y Benítez Salcedo (2026). Implementación de estrategias de gamificación en las carreras empresariales de la Universidad Columbia del Paraguay, filial San Lorenzo, año 2025. *Revista científica OMNES*. 8: 86-99. <https://doi.org/10.5281/zenodo.21310439>

Se trabajó con una muestra de 181 estudiantes mediante cuestionarios estructurados, con un nivel de confianza del 95 % y un margen de error del 5 %. Los resultados indican que la mayoría de los estudiantes ha participado en clases con gamificación, siendo los concursos o trivias el tipo de actividad predominante. Estos hallazgos evidencian un interés y una implementación incipiente de la gamificación, lo cual sugiere la necesidad de explorar estrategias más diversas y formalizadas para optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Palabras clave: gamificación, estrategias educativas, educación superior, carreras empresariales.

Abstract

This research addresses the limitations of traditional teaching methods in higher education, which often struggle to maintain student motivation and active engagement. It specifically examines the incipient adoption of innovative strategies, such as gamification, at the Universidad Columbia del Paraguay, San Lorenzo Campus. The general objective was to analyze the implementation of gamification within business programs and its potential to enhance student commitment and classroom dynamics. A quantitative approach was employed, with an exploratory-descriptive scope and a non-experimental, cross-sectional design. Data were collected from a sample of 181 students through structured questionnaires, with a 95 % confidence level and a 5 % margin of error. Findings indicate that most students have participated in gamified sessions, with quizzes and trivia activities being the most frequent type of engagement. These results reveal a growing yet nascent interest in gamification, suggesting the need to explore more diverse and formalized pedagogical strategies to optimize the teaching-learning process.

Keywords: gamification, educational strategies, higher education, business programs.

Introducción

La transformación digital y los cambios en los patrones de atención de las nuevas generaciones han forzado a la educación superior a reevaluar sus paradigmas pedagógicos. En las ciencias empresariales (Administración, Marketing, Contaduría e Ingeniería Comercial), el desarrollo de competencias prácticas como la toma de decisiones, la resolución de problemas y el trabajo en equipo exige metodologías que trasciendan la clase magistral tradicional. La literatura indica que la enseñanza centrada únicamente en la exposición teórica y la evaluación sumativa genera desinterés y afecta la retención de conocimientos (García-Peñalvo *et al.*, 2020), por lo que, a pesar del avance tecnológico y el acceso a múltiples herramientas digitales, muchos

docentes aún no integran estrategias innovadoras en el aula (Cabero-Almenara y Martínez-Gimeno, 2019).

En respuesta a este déficit motivacional, la gamificación ha sido identificada como una estrategia de vanguardia. Esta no implica la creación de un juego completo, sino la aplicación de elementos de diseño de juegos como puntos, insignias, tablas de clasificación y narrativa. Múltiples revisiones sistemáticas confirman su potencial para transformar tareas académicas percibidas como tediosas en experiencias que fomentan el compromiso y la motivación intrínseca de los estudiantes (Dicheva *et al.*, 2015).

La base teórica de la gamificación se sustenta en corrientes psicológicas que explican el comportamiento humano frente al aprendizaje. La Teoría del Flujo de Csíkszentmihalyi (1990) propone que las personas alcanzan un estado de concentración y satisfacción cuando las tareas presentan desafíos acordes con sus habilidades. Esta teoría se vincula con la gamificación porque los sistemas de niveles, puntajes y desafíos progresivos permiten ajustar la dificultad de las actividades académicas al ritmo del estudiante, manteniendo el equilibrio entre habilidad y reto que produce el estado de flujo.

La Teoría de la Autodeterminación de Deci y Ryan (2017) enfatiza la importancia de la autonomía, la competencia y la relación social en la motivación intrínseca. La gamificación opera directamente sobre estas tres necesidades psicológicas: ofrece autonomía a través de la elección de rutas de aprendizaje, fortalece el sentido de competencia mediante la retroalimentación inmediata y los logros visibles, y promueve la relación social a través de tablas de clasificación y dinámicas colaborativas.

El Modelo de Comportamiento de Fogg (2009) sostiene que la conducta humana depende de la motivación, la habilidad y la presencia de un detonante o estímulo que active la acción. Aplicado a la gamificación educativa, este modelo explica por qué los recordatorios visuales, las insignias y las notificaciones de progreso funcionan como detonantes que activan la participación del estudiante en momentos clave del proceso formativo.

Desde la perspectiva educativa, la gamificación transforma el aula en un entorno dinámico y participativo, donde los estudiantes dejan de ser receptores pasivos de información para convertirse en protagonistas de su propio proceso de aprendizaje. De acuerdo con Dicheva *et al.* (2015) y Kapp (2012), los elementos de juego como puntos, niveles, recompensas, insignias o tableros de clasificación fortalecen la motivación y el sentido de logro, siempre que estén alineados con los objetivos pedagógicos. Su aplicación requiere un diseño instruccional equilibrado capaz de integrar mecánicas lúdicas sin desvirtuar el propósito formativo, evitando caer en la superficialidad o en la competencia desmedida (Mora *et al.*, 2017).

Diversos estudios han demostrado que la gamificación puede mejorar el rendimiento académico, la participación y la satisfacción estudiantil. Surendeleg *et al.* (2014) y Rodrigues *et al.* (2022) documentan aumentos significativos en el compromiso y los resultados de aprendizaje en cursos donde se aplican estrategias gamificadas, gracias al uso de retroalimentación inmediata y desafíos progresivos. Sin embargo, los efectos no son uniformes: Domínguez *et al.* (2013) señalan que, si bien la gamificación mejora la participación práctica, puede afectar tareas más tradicionales cuando el diseño no mantiene el equilibrio entre diversión y rigor académico. Esto evidencia la necesidad de una planificación contextualizada y sostenida, adaptada a los distintos perfiles y motivaciones del alumnado (Werbach y Hunter, 2015).

La literatura reciente enfatiza también la importancia de la formación docente y el soporte tecnológico como pilares para una implementación exitosa. Cabero-Almenara y Martínez-Gimeno (2019) sostienen que el profesorado universitario requiere competencias digitales y pedagógicas específicas para integrar adecuadamente las herramientas gamificadas en sus clases. Asimismo, García-Peñalvo y Corell (2020) destacan la responsabilidad institucional de proveer recursos tecnológicos y entornos virtuales robustos que faciliten el uso de plataformas como Kahoot!, Classcraft o Duolingo, que han demostrado alto impacto motivacional en entornos educativos.

Bajo esta perspectiva, el presente estudio se planteó como objetivo general analizar la implementación de estrategias de gamificación en las carreras empresariales de la Universidad Columbia del Paraguay, filial San Lorenzo, durante el año 2025. Como objetivos específicos se establecieron los siguientes: (a) describir el nivel de exposición y participación de los estudiantes en clases con elementos de gamificación; (b) identificar los tipos de actividades gamificadas y las herramientas tecnológicas más utilizadas por los docentes; y (c) examinar la percepción estudiantil respecto a la claridad metodológica de estas actividades y su impacto en el compromiso.

Metodología

La investigación adoptó un enfoque cuantitativo, ya que se centró en la recolección de datos numéricos a través de la medición de variables (percepción y frecuencia de uso) para establecer patrones y tendencias en la población estudiada. El alcance fue exploratorio-descriptivo, dado que el fenómeno de la gamificación ha sido escasamente estudiado en el contexto institucional analizado, y se buscó tanto reconocer sus características iniciales como describirlas sistemáticamente. El diseño fue no experimental y de corte transversal, pues no se

manipularon variables y la información se recolectó en un único momento del año académico 2025.

La población de estudio estuvo compuesta por la totalidad de estudiantes matriculados en las carreras empresariales (Lic. en Administración, Lic. en Contaduría Pública, Lic. en Marketing e Ingeniería Comercial) de la Universidad Columbia del Paraguay, filial San Lorenzo, durante el período académico 2025, que según los datos proveídos por la Dirección de Carreras Empresariales asciende a un total de 543 estudiantes.

Para la determinación del tamaño muestral se aplicó la fórmula para poblaciones finitas, con un nivel de confianza del 95 % ($z = 1,96$) y un margen de error del 5 %, obteniéndose una muestra de 181 estudiantes. La selección de los participantes se realizó mediante un muestreo probabilístico aleatorio simple: a partir del listado oficial de estudiantes matriculados proporcionado por la Dirección de Carreras Empresariales, se asignó un número correlativo a cada estudiante y se seleccionaron los participantes mediante un sorteo aleatorio realizado con la función de generación de números aleatorios del software Microsoft Excel, garantizando así que cada estudiante tuviera la misma probabilidad de ser incluido en la muestra.

Como criterios de inclusión se consideraron: (a) ser estudiante matriculado en alguna de las carreras empresariales durante el período 2025; (b) haber cursado al menos un semestre completo en la institución; y (c) aceptar voluntariamente participar en el estudio mediante consentimiento informado. Se excluyó a los estudiantes que se encontraban en situación de baja temporal o que no respondieron la totalidad del cuestionario.

El instrumento de recolección de datos fue un cuestionario estructurado, autoadministrado y de carácter anónimo, compuesto por preguntas cerradas con opciones dicotómicas, de selección múltiple y escalas tipo Likert de cinco puntos. El cuestionario fue validado mediante juicio de expertos y una prueba piloto aplicada a 15 estudiantes para verificar claridad y comprensión de los ítems.

El análisis de los datos se realizó mediante estadística descriptiva, calculando frecuencias absolutas, frecuencias relativas (porcentajes) y medidas de tendencia central. El procesamiento se llevó a cabo con el software estadístico IBM SPSS Statistics versión 26, complementado con Microsoft Excel para la organización de la base de datos y la elaboración de tablas y figuras. Los resultados se presentan a continuación organizados según las dimensiones de la variable de estudio.

Tabla 1*Matriz de operacionalización de las variables de la investigación*

Variable	Dimensión	Definición conceptual	Definición operacional
Implementación de estrategias de gamificación	Nivel de exposición y participación	Uso de elementos de diseño de juegos en entornos educativos para incrementar la motivación y el compromiso.	Frecuencia de participación en clases con gamificación (Sí / No / No estoy seguro).
	Tipos de actividades aplicadas	Modalidades específicas de gamificación empleadas por los docentes.	Mención de uso de concursos/trivias, juegos de rol, puntajes/niveles y premios/insignias.
	Herramientas tecnológicas	Frecuencia de uso de software o plataformas digitales especializadas (Kahoot, Quizizz, Classcraft, etc.).	Escala de frecuencia (Nunca, Rara vez, A veces, Frecuentemente, Siempre).
	Estructura metodológica	Percepción estudiantil sobre la claridad de las reglas y el propósito educativo de las actividades.	Escala de frecuencia sobre la claridad de reglas y objetivos.
	Impacto en el compromiso	Percepción sobre la capacidad de las actividades para fomentar la participación activa y la motivación intrínseca.	Escala de frecuencia sobre el fomento de la participación activa.

Fuente: Elaboración propia, 2025

Resultados

En este apartado se presentan los principales hallazgos obtenidos a partir de la aplicación del cuestionario a los 181 estudiantes que conformaron la muestra. Los resultados se organizan según las dimensiones de la variable de estudio: nivel de exposición y participación, tipos de actividades, herramientas tecnológicas, estructura metodológica e impacto en el compromiso. Como se observa en la Tabla 2, se analiza inicialmente el grado de exposición de los estudiantes a clases con estrategias de gamificación.

Tabla 2

Aplicación de la gamificación como estrategia didáctica en la Universidad Columbia del Paraguay, filial San Lorenzo

Rango	Total	Porcentaje
Sí	140	77,3 %
No	24	13,3 %
No estoy seguro/a	17	9,4 %
Total	181	100 %

Fuente: Elaboración propia, 2025

Como se observa en la Tabla 2, el 77,3 % de los estudiantes reportó haber participado en clases donde se empleó la gamificación, mientras que el 13,3 % indicó no haberlo hecho y un 9,4 % manifestó no estar seguro. La suma de quienes negaron la participación o no estaban seguros alcanza el 22,7 %.

Estos datos evidencian una alta tasa de exposición a la gamificación; sin embargo, el porcentaje combinado de estudiantes que no participaron o no identifican el uso de estas estrategias subraya una brecha relevante: al menos una quinta parte de la población estudiantil no se beneficia o no reconoce la presencia de estas metodologías en el aula, lo que sugiere una implementación heterogénea entre docentes y asignaturas.

En cuanto a los tipos de actividades gamificadas experimentadas, la Tabla 3 muestra una clara predominancia de la micro-gamificación simple y de rápida aplicación.

Tabla 3

Tipos de actividades gamificadas experimentadas en clase

Rango	Total	Porcentaje
Concursos o trivias (Kahoot, Quizizz, etc.)	125	69,1 %
Juegos de rol o simulaciones	26	14,4 %
Puntajes o niveles por participación	19	10,5 %
Entrega de premios o insignias	11	6,1 %
Total	181	100 %

Fuente: Elaboración propia, 2025

Los datos numéricos muestran que los concursos o trivias digitales constituyen la actividad más común, con una mención del 69,1 % de los estudiantes. Le siguen los juegos de rol o simulaciones (14,4 %), los puntajes o niveles por participación (10,5 %) y, en último lugar,

la entrega de premios o insignias (6,1 %).

Esta distribución sugiere que la implementación de elementos de gamificación profunda es aún escasa, y que los docentes recurren mayoritariamente a herramientas de respuesta inmediata, posiblemente por su facilidad de adopción y su menor demanda de planificación instruccional.

Respecto a la frecuencia con la que se emplean estas herramientas en el aula, la Tabla 4 presenta los resultados obtenidos.

Tabla 4

Frecuencia de utilización de herramientas de gamificación en clases

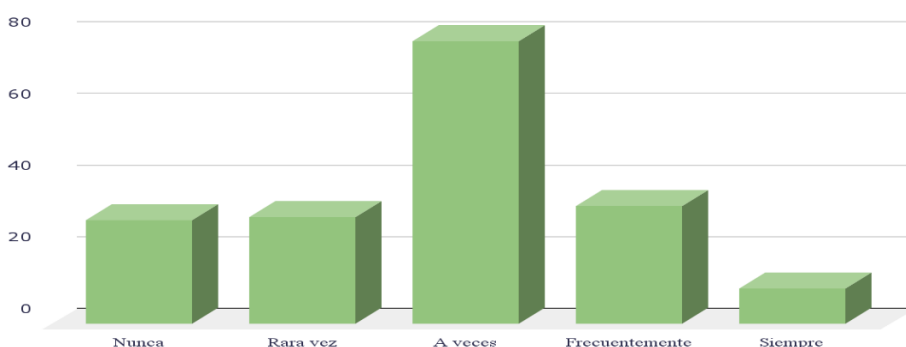
Rango	Total	Porcentaje
En casi todas las clases	18	9,9 %
Una vez por unidad temática	46	25,2 %
De forma esporádica	99	55,0 %
Nunca	18	9,9 %
Total	181	100 %

Fuente: Elaboración propia, 2025

Los resultados muestran que más de la mitad de los estudiantes (55,0 %) percibe que la gamificación se aplica de forma esporádica, mientras que el 25,2 % indica que se utiliza una vez por unidad temática. Solo un 9,9 % afirma que se emplea en casi todas las clases, y otro 9,9% señala que nunca la ha experimentado. Esto refuerza la idea de una integración curricular aún incipiente, en la que la gamificación funciona más como un recurso puntual que como un componente sistemático del diseño instruccional.

Figura 1

El uso de gamificación está presente de manera constante a lo largo del semestre

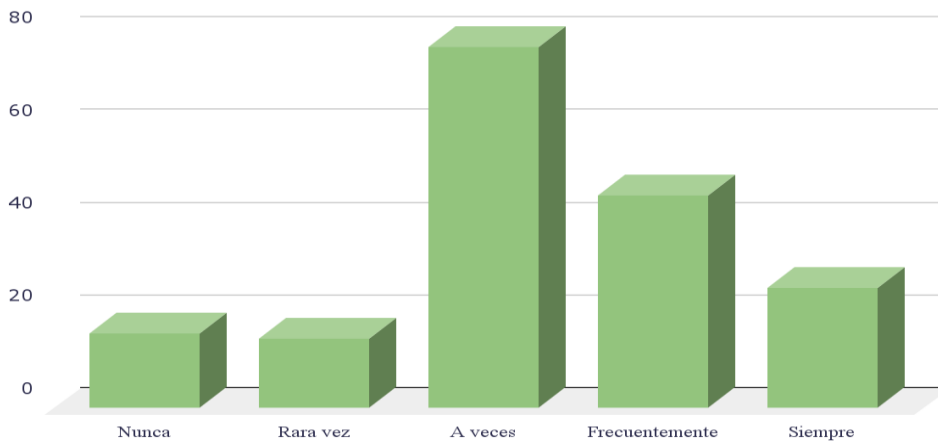


Fuente: Elaboración propia, 2025

La Figura 1 muestra la percepción estudiantil sobre la constancia del uso de la gamificación durante el semestre. Los datos numéricos confirman que la mayoría de los estudiantes percibe un uso intermitente, lo que se alinea con los resultados de la Tabla 4.

Figura 2

Las actividades gamificadas tienen reglas claras y objetivos definidos



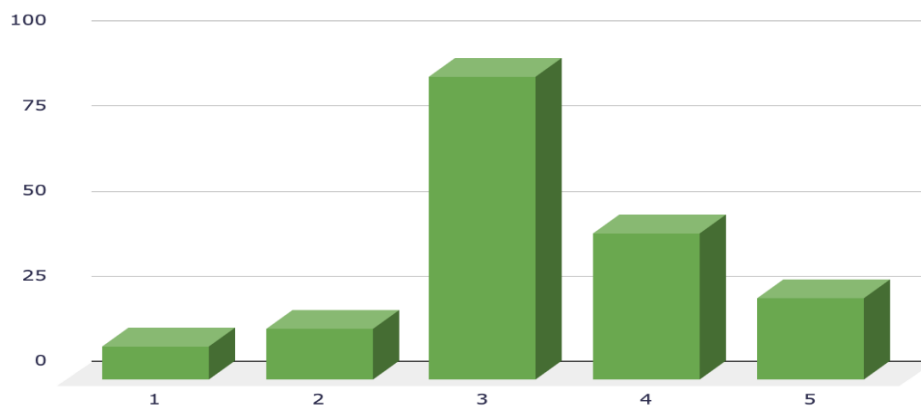
Fuente: Elaboración propia, 2025

Como se observa en la Figura 2, la respuesta mayoritaria al consultar sobre la claridad de las reglas y objetivos de las actividades gamificadas fue "A veces", lo que indica una percepción de inconsistencia.

La claridad en las reglas es fundamental para el éxito de la gamificación. Que la respuesta predominante sea intermedia sugiere una oportunidad de mejora en la planificación docente: sin reglas consistentes, el potencial motivador del juego se pierde, ya que el estudiante puede experimentar confusión en lugar de compromiso activo.

Figura 3

Percepción de los estudiantes sobre el nivel de innovación en las metodologías de enseñanza docente



Fuente: Elaboración propia, 2025

La Figura 3 evidencia que la mayoría de los estudiantes ubicó la percepción de innovación en el nivel intermedio (puntuación 3 en la escala de 1 a 5), mientras que las calificaciones más bajas (1 y 2) fueron las menos frecuentes.

La prevalencia de la puntuación intermedia sugiere una percepción de innovación moderada o estándar. Los estudiantes reconocen que existe un esfuerzo por innovar, pero este no se percibe como excepcional o disruptivo. La institución ha superado los modelos de enseñanza puramente tradicionales, aunque existe un amplio margen para trasladar la percepción del nivel intermedio hacia los niveles de excelencia (4 y 5).

Finalmente, en la Tabla 5 se presenta la influencia de la gamificación sobre el interés por la asistencia a clase.

Tabla 5

Influencia de la gamificación en el aumento del interés por la asistencia a clase

Rango	Total	Porcentaje
Sí	142	78,5 %
No	39	21,5 %
Total	181	100 %

Fuente: Elaboración propia, 2025

Los datos indican que el 78,5 % de los estudiantes considera que la gamificación incrementa su interés por asistir a clase, mientras que un 21,5 % no la asocia con un aumento en la asistencia. Si bien la gamificación se valora positivamente como dinamizadora del aula, no constituye un factor determinante para garantizar la presencialidad. Las estrategias para reducir el ausentismo deberán considerar otros pilares —como la flexibilidad horaria o la aplicabilidad de los contenidos al mundo laboral— complementarios al uso de dinámicas de juego.

Discusión

El objetivo general de esta investigación fue analizar la implementación de estrategias de gamificación en las carreras empresariales de la Universidad Columbia del Paraguay, filial San Lorenzo. Los hallazgos revelan una adopción predominante de herramientas de gamificación superficial, centradas principalmente en sistemas de respuesta inmediata como Kahoot y Quizizz, mientras que las dinámicas de gamificación profunda —puntajes sostenidos, niveles, insignias y narrativas— resultan marginales. Este resultado coincide con lo expuesto por Dicheva *et al.* (2015), quienes señalan que la gamificación en la educación superior suele limitarse a mecánicas de recompensa rápida y cuestionarios interactivos, postergando el uso de narrativas complejas o sistemas de progresión a largo plazo. En la misma línea, Mora *et al.* (2017) advierten que la mayoría de los marcos de diseño gamificado documentados en la literatura privilegian componentes superficiales (puntos y trivias) por encima de mecánicas instruccionales sostenidas, lo que confirma que el patrón observado en este estudio no es

exclusivo del contexto local sino una tendencia generalizada.

Un punto crítico identificado es la brecha entre la valoración positiva del estudiantado y la frecuencia real de aplicación. Los datos muestran que, si bien una proporción significativa de los alumnos considera que la gamificación mejora su aprendizaje, más de la mitad indica que estas herramientas se utilizan de manera esporádica. Esta inconsistencia sugiere que, aunque existe disposición tecnológica e interés del alumnado, la integración curricular aún no es sistemática. García-Peñalvo y Corell (2020) sostienen que la transición hacia una educación digital post-pandemia requiere no solo la disponibilidad de herramientas, sino una planificación pedagógica que trascienda la novedad del juego para evitar el agotamiento del recurso. De manera complementaria, Domínguez *et al.* (2013) advierten que el efecto positivo de la gamificación sobre la participación puede diluirse e incluso revertirse en tareas tradicionales cuando el diseño no se mantiene equilibrado, lo que subraya la importancia de la sostenibilidad metodológica observada como déficit en la presente investigación.

En cuanto a la dimensión motivacional, los resultados son contundentes: la mayoría de los encuestados afirma que la gamificación fomenta su participación activa. Este dato se alinea con la Teoría de la Autodeterminación de Deci y Ryan (2017), que explica el efecto motivador de la gamificación a través de la satisfacción de las necesidades básicas de competencia, autonomía y relación. Asimismo, los hallazgos resuenan con la propuesta de Werbach y Hunter (2015), quienes plantean que la combinación de retroalimentación inmediata y dinámicas de progreso refuerza el compromiso intrínseco del estudiante. Sin embargo, llama la atención que, a pesar del entusiasmo declarado, un porcentaje importante de los estudiantes no asocia directamente la gamificación con un aumento en la asistencia a clase, lo que sugiere que esta estrategia es valorada como un complemento de calidad dentro del aula, pero no como un factor determinante para la presencialidad. Surendeleg *et al.* (2014) y Rodrigues *et al.* (2022) coinciden en que el impacto de la gamificación se concentra en variables como el compromiso cognitivo y la satisfacción, y no necesariamente en indicadores conductuales como la asistencia, lo que respalda la interpretación obtenida en el presente estudio.

La investigación también resalta una necesidad imperativa de capacitación docente. Dado que la oferta de gamificación se concentra en concursos digitales —utilizados frecuentemente con fines evaluativos—, se infiere que los docentes recurren a estas herramientas principalmente para cerrar ciclos de aprendizaje y no como ejes estructurantes del proceso formativo. Cabero-Almenara y Martínez-Gimeno (2019) sostienen que la formación inicial y continua del profesorado es la variable crítica para la integración efectiva de las TIC, ya que sin competencias digitales y didácticas robustas el potencial transformador de las

herramientas se diluye. Kapp (2012) refuerza este planteamiento al señalar que la gamificación profunda exige un diseño instruccional alineado con los objetivos de aprendizaje, lo que requiere formación específica en mecánicas y dinámicas de juego aplicadas a la educación. Para que la gamificación alcance su potencial transformador en las ciencias empresariales, es necesario que la institución promueva el diseño de experiencias gamificadas que simulen entornos reales de toma de decisiones, superando el formato de trivias y avanzando hacia simulaciones empresariales y narrativas inmersivas.

En síntesis, los hallazgos de este estudio dialogan con la literatura internacional al confirmar tanto el potencial motivacional de la gamificación como sus limitaciones cuando se implementa de manera fragmentada. La articulación entre las teorías del flujo (Csíkszentmihalyi, 1990), de la autodeterminación (Deci y Ryan, 2017) y del comportamiento (Fogg, 2009) ofrece un marco explicativo robusto para comprender por qué los resultados motivacionales son favorables, pero también para identificar dónde se requieren ajustes estructurales: en la sostenibilidad, la profundidad y la planificación instruccional de las experiencias gamificadas.

Limitaciones y futuras líneas de investigación. Este estudio se limitó a la percepción estudiantil en una filial específica, por lo que los resultados no son generalizables a otras instituciones. Se recomienda para futuras investigaciones incluir la perspectiva docente para identificar las barreras técnicas o metodológicas que impiden una implementación más frecuente, así como realizar estudios experimentales o cuasiexperimentales que midan el rendimiento académico de manera cuantitativa antes y después de aplicar estas estrategias. Asimismo, sería pertinente comparar los resultados con otras filiales y carreras no empresariales para establecer patrones diferenciales de adopción.

Conclusiones

En relación con el objetivo general de analizar la implementación de estrategias de gamificación en las carreras empresariales de la Universidad Columbia del Paraguay, filial San Lorenzo, se concluye que dichas estrategias se han implementado con una alta tasa de exposición —el 77,3 % de los estudiantes reportó haber participado en clases gamificadas— pero con una diversidad y profundidad limitadas.

Respecto al primer objetivo específico, referido a describir el nivel de exposición y participación, se evidencia que tres de cada cuatro estudiantes ha participado en alguna actividad gamificada, aunque más de la mitad la percibe como esporádica. Esto cumple parcialmente el objetivo: la exposición es alta, pero la frecuencia es heterogénea entre

asignaturas y docentes.

En relación con el segundo objetivo específico, sobre identificar los tipos de actividades y herramientas más utilizadas, los resultados muestran un predominio claro de la micro-gamificación, particularmente concursos o trivias digitales (Kahoot, Quizizz), que representan el 69,1 % de las experiencias reportadas. Por el contrario, los sistemas de gamificación profunda (niveles, insignias o progresión sostenida) son reportados con una frecuencia menor al 17 %, lo cual confirma que la gamificación se utiliza principalmente como recurso de dinamización puntual y no como diseño instruccional sostenido.

En cuanto al tercer objetivo específico, vinculado a la percepción estudiantil sobre la claridad metodológica e impacto en el compromiso, un 60,2 % de los estudiantes percibe que las actividades gamificadas son claras y cuentan con objetivos definidos, lo cual valida la intencionalidad pedagógica positiva de los docentes que la implementan. Esta percepción estructural mitiga el riesgo de que la gamificación sea considerada mero entretenimiento sin valor educativo, y respalda la hipótesis de que cuando existe planificación, los estudiantes la reconocen y la valoran.

En conjunto, los hallazgos permiten afirmar que la gamificación es una estrategia bien recibida y con potencial real para mejorar el compromiso estudiantil. Sin embargo, para que este impacto sea sostenido y se traduzca en motivación intrínseca y mejores resultados de aprendizaje, la Universidad debe avanzar de la aplicación puntual hacia la integración curricular sistemática, acompañada de una capacitación docente específica en elementos de gamificación profunda.

Referencias

- Cabero-Almenara, J., y Martínez-Gimeno, A. (2019). Las TIC y la formación inicial de los docentes. Modelos y competencias digitales. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 23(3), 247–268. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i3.9421>
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The psychology of optimal experience*. Harper & Row.
- Deci, E. L., y Ryan, R. M. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford Publications. <https://doi.org/10.1521/978.14625/28806>
- Dicheva, D., Dichev, C., Agre, G., y Angelova, G. (2015). Gamification in education: A systematic mapping study. *Journal of Educational Technology y Society*, 18(3), 75–88. <https://www.jstor.org/stable/jeductechsoci.18.3.75>
- Domínguez, A., Saenz-de-Navarrete, J., de-Marcos, L., Fernández-Sanz, L., Pagés, C., y Martínez-Herráiz, J. J. (2013). Gamifying learning experiences: Practical implications and outcomes.

- Computers y Education*, 63, 380–392. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2012.12.020>
- Fogg, B. J. (2009). A behavior model for persuasive design. En *Proceedings of the 4th International Conference on Persuasive Technology* (Artículo 40). ACM. <https://doi.org/10.1145/1541948.1541999>
- García-Peñalvo, F. J., y Corell, A. (2020). La evaluación online en la educación superior en tiempos de la COVID-19. *Education in the Knowledge Society (EKS)*, 21, 1–26. <https://doi.org/10.14201/eks.23013>
- Hanus, M. D., y Fox, J. (2015). Assessing the effects of gamification in the classroom: A longitudinal study on intrinsic motivation, social comparison, satisfaction, effort, and academic performance. *Computers y Education*, 80, 152–161. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2014.08.019>
- Kapp, K. M. (2012). *The gamification of learning and instruction: Game-based methods and strategies for training and education*. Pfeiffer.
- Mora, A., Riera, D., González, C., y Arnedo-Moreno, J. (2017). Gamification: A systematic review of design frameworks. *Journal of Computing in Higher Education*, 29(3), 516–548. <https://doi.org/10.1007/s12528-017-9150-4>
- Rodrigues, L., Pereira, F. D., Toda, A. M., Palomino, P. T., Pessoa, M., Carvalho, L. S. G., Fernandes, D., Oliveira, E. H. T., Cristea, A. I., e Isotani, S. (2022). Gamification suffers from the novelty effect but benefits from the familiarization effect: Findings from a longitudinal study. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 19(1), Artículo 13. <https://doi.org/10.1186/s41239-021-00314-6>
- Surendeleg, G., Murwa, V., Yun, H., y Kim, Y. S. (2014). The role of gamification in education – A literature review. *Contemporary Engineering Sciences*, 7(29), 1609–1616. <https://doi.org/10.12988/ces.2014.411217>
- Werbach, K., y Hunter, D. (2015). *The gamification toolkit: Dynamics, mechanics, and components for the win*. Wharton Digital Press.