

# Gamificación y aprendizaje significativo en educación superior: impactos y desafíos.

## *Gamification and meaningful learning in higher education: impacts and challenges.*

Sefla-Lema, Nataly Julieta<sup>1</sup>; Tobar-Jácome, Mayra Catalina<sup>2</sup>; Vera-Estrada, Víctor Miguel<sup>3</sup>; Inga-Aguagallo, Carlos Fernando<sup>4</sup>.

<sup>1</sup> Investigadora independiente; Ecuador, Riobamba; <https://orcid.org/0009-0000-6071-4599>; [nathysefla@gmail.com](mailto:nathysefla@gmail.com)

<sup>2</sup> Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas Amawtay Wasi; Ecuador, Quito; <https://orcid.org/0009-0008-8436-7139>; [mayra.tobar@uaw.edu.ec](mailto:mayra.tobar@uaw.edu.ec)

<sup>3</sup> Universidad Técnica de Machala; Ecuador, Machala; <https://orcid.org/0000-0002-5790-2385>; [vmiquelv@gmail.com](mailto:vmiquelv@gmail.com)

<sup>4</sup> Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas Amawtay Wasi; Ecuador, Quito; <https://orcid.org/0000-0003-1929-4427>; [carlos.inga@uaw.edu.ec](mailto:carlos.inga@uaw.edu.ec)

**Cita:** 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/omd/isy/v4/n1/239>

**Recibido:** 15/10/2025

**Aceptado:** 15/01/2026

**Publicado:** 31/01/2026



**Copyright:** © 2026 por los autores. Este artículo es un artículo de acceso abierto distribuido bajo los términos y condiciones de la **Licencia Creative Commons, Atribución-NoComercial 4.0 Internacional. (CC BY-NC)**.

(<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>)

<sup>1</sup> Autor Correspondencia

 <https://doi.org/10.63618/omd/isy/v4/n1/239>

**Resumen:** La investigación examina el uso de la gamificación como recurso pedagógico en la educación superior y su incidencia en la construcción de aprendizajes significativos, considerando escenarios de enseñanza digital e híbrida, así como las percepciones estudiantiles y las condiciones que influyen en su aplicación por parte del profesorado. El estudio se llevó a cabo en tres instituciones de educación superior ubicadas en la provincia de Cotopaxi, Ecuador, mediante un enfoque cuantitativo, con un diseño no experimental de tipo transversal. La información se recopiló a través de cuestionarios estructurados con escalas Likert, orientados a explorar dimensiones relacionadas con el compromiso académico, la participación en el aula, la comprensión de los contenidos y la articulación de nuevos conocimientos con experiencias previas, en el marco de estrategias gamificadas. Los hallazgos muestran una percepción favorable hacia la gamificación, al evidenciar su potencial para dinamizar los procesos de enseñanza-aprendizaje, promover una mayor interacción del estudiante y facilitar la aplicación práctica de los contenidos abordados. No obstante, también se reconocen limitaciones asociadas al diseño didáctico de las actividades, a la carga temporal que implica su planificación, a la disponibilidad de recursos tecnológicos y a los criterios de evaluación del aprendizaje en contextos gamificados. Estos resultados subrayan la importancia de fortalecer la capacitación docente y el respaldo institucional para una implementación efectiva. En síntesis, la gamificación emerge como una alternativa válida para impulsar la innovación pedagógica en la educación superior, siempre que se integre de manera coherente con los objetivos formativos y se desarrolle dentro de marcos institucionales que aseguren su continuidad y pertinencia.

**Palabras clave:** gamificación; aprendizaje significativo; educación superior; innovación educativa; estrategias didácticas.

**Abstract:** This study examines the use of gamification as a pedagogical resource in higher education and its influence on the construction of meaningful learning, considering digital and hybrid teaching contexts, as well as students' perceptions and the conditions that shape its implementation by faculty members. The research was conducted in three higher education institutions located in the province of Cotopaxi, Ecuador, using a quantitative approach with a non-experimental, cross-sectional design. Data were collected through structured questionnaires with Likert-scale items aimed at exploring dimensions related to academic engagement, classroom participation, content comprehension, and the integration of new knowledge with prior experiences within gamified instructional strategies. The findings indicate a favorable perception of gamification, highlighting its potential to energize teaching-learning processes, foster greater student interaction, and support the practical application of course content. However, the results also reveal constraints associated with instructional design, the time demands required for planning gamified activities, the availability of technological resources, and the assessment of learning in gamified environments. These findings underscore the need to strengthen faculty training and institutional support to ensure effective implementation. In summary, gamification emerges as a viable approach for promoting pedagogical innovation in higher education, provided that it is coherently aligned with educational objectives and developed within institutional frameworks that ensure its sustainability and relevance.

**Keywords:** gamification; meaningful learning; higher education; educational innovation; teaching strategies.

## 1. Introducción

La educación superior enfrenta el desafío de superar modelos centrados en la transmisión y memorización de contenidos, orientándose hacia procesos formativos que promuevan la construcción de aprendizajes significativos, contextualizados y aplicables a situaciones reales. En este marco, el aprendizaje significativo se consolida como un eje central de los enfoques pedagógicos contemporáneos, al vincular los nuevos conocimientos con los saberes previos del estudiante y su realidad sociocultural. En respuesta a estas demandas, las metodologías activas han adquirido especial relevancia, entre ellas la gamificación, entendida como una estrategia didáctica que integra elementos del juego en contextos educativos formales para fortalecer la motivación, el compromiso académico y la participación estudiantil (Delgado Arenas et al., 2025).

La evidencia empírica latinoamericana indica que la gamificación, aplicada mediante recursos digitales, analógicos o propuestas híbridas, contribuye al fortalecimiento del aprendizaje significativo en la educación superior, especialmente en áreas de ciencias sociales y formación docente. Investigaciones previas destacan que el uso de desafíos progresivos, sistemas de recompensas, narrativas educativas y retroalimentación constante favorece la participación activa, el trabajo colaborativo y la reflexión crítica, incidiendo positivamente en la comprensión profunda de los contenidos y en el desarrollo de habilidades cognitivas y socioemocionales (Pozo Abarca et al., 2024; Olivo García et al., 2023; Lluma Manyá et al., 2025). No obstante, la literatura coincide en que sus beneficios dependen de un diseño didáctico riguroso, alineado con los objetivos de aprendizaje y sustentado en una adecuada formación pedagógica del profesorado, ya que una aplicación superficial puede limitar su efectividad o generar resistencia en la comunidad educativa (Lema Balla et al., 2024; Medel-San Elías et al., 2023).

En el contexto ecuatoriano, la incorporación de metodologías activas forma parte de las estrategias institucionales orientadas a la innovación educativa; sin embargo, persisten limitaciones relacionadas con la capacitación docente, la disponibilidad de recursos tecnológicos y los mecanismos de evaluación del aprendizaje, especialmente en instituciones ubicadas fuera de los principales centros urbanos (Bernal Parraga et al., 2025; Lema Balla et al., 2024). En la provincia de Cotopaxi, aunque algunas instituciones de educación superior han comenzado a implementar estrategias gamificadas en asignaturas de ciencias sociales y educación, existe aún una limitada producción de evidencia empírica cuantitativa que permita valorar sistemáticamente su impacto en el aprendizaje significativo y conocer la percepción del estudiantado y del profesorado (Vásquez et al., 2025). En este escenario, el presente estudio tiene como objetivo analizar la incidencia de la gamificación digital y analógica en el aprendizaje significativo de estudiantes de pregrado, aportando evidencia empírica contextualizada al debate latinoamericano sobre innovación educativa.

## 2. Materiales y Métodos

La investigación se desarrolló desde un enfoque cuantitativo, con un diseño no experimental de tipo descriptivo-correlacional y corte transversal, orientado a examinar la relación entre la gamificación como estrategia didáctica y el aprendizaje significativo en estudiantes de educación superior, así como a identificar los principales desafíos que perciben los docentes durante su implementación. Este diseño resulta adecuado para

estudios en los que las variables no son manipuladas intencionalmente, sino observadas en su contexto natural, permitiendo describir fenómenos educativos y analizar asociaciones entre variables en un momento específico (Hernández Sampieri & Mendoza, 2018; Kerlinger & Lee, 2002). El estudio se llevó a cabo en la provincia de Cotopaxi, Ecuador, durante el período académico 2024 IP.

La población estuvo conformada por 280 estudiantes y 34 docentes pertenecientes a las áreas de ciencias sociales y educación de tres instituciones de educación superior de la provincia de Cotopaxi: el Instituto Superior Universitario Cotopaxi, el Instituto Tecnológico Superior Vicente León y el Instituto Superior Tecnológico Cotopaxi. Estas instituciones fueron seleccionadas considerando su trayectoria académica y la incorporación sistemática de estrategias de gamificación, tanto digitales como híbridas, en sus procesos formativos, lo que permitió analizar la aplicación de esta metodología en contextos educativos reales (Bisquerra, 2020). Dado que el número de participantes fue manejable, se trabajó con la totalidad de la población mediante un muestreo censal, lo cual contribuye a fortalecer la representatividad de los resultados y a minimizar el error muestral (Arias, 2012).

La técnica empleada para la recolección de datos fue la encuesta, aplicada de manera estructurada a estudiantes y docentes, debido a su utilidad para obtener información cuantificable sobre percepciones, actitudes y valoraciones en investigaciones educativas (Martínez, 2019). En el caso de los estudiantes, el instrumento contempló dimensiones relacionadas con la percepción de la gamificación, la motivación, la participación en el proceso de aprendizaje, la comprensión de los contenidos y la construcción de aprendizajes significativos, tomando como referencia los principios del aprendizaje significativo propuestos por Ausubel (2002). Para los docentes, el cuestionario abordó aspectos vinculados con la aplicación pedagógica de la gamificación, su utilidad en el proceso de enseñanza y los principales desafíos asociados a su implementación, tales como el diseño de actividades, el tiempo requerido para la planificación, el uso de recursos tecnológicos y los procesos de evaluación del aprendizaje, elementos ampliamente discutidos en la literatura sobre innovación didáctica (Area & Adell, 2021). Ambos instrumentos fueron diseñados con escalas tipo Likert de cinco niveles, recurso ampliamente validado en la investigación educativa para la medición de percepciones y actitudes (Likert, 1932).

Antes de su aplicación definitiva, los instrumentos fueron sometidos a un proceso de validación mediante juicio de expertos, quienes evaluaron la claridad, coherencia y pertinencia de los ítems en relación con los objetivos del estudio, siguiendo las recomendaciones metodológicas para asegurar la validez de contenido (Escobar-Pérez & Cuervo-Martínez, 2008). Posteriormente, se realizó una prueba piloto con un grupo reducido de participantes, con el propósito de comprobar la comprensión de los ítems y estimar la confiabilidad del instrumento, lo que permitió realizar los ajustes necesarios antes de la aplicación final, conforme a los protocolos de investigación cuantitativa en educación (Martínez, 2019).

El proceso de recolección de datos se desarrolló en coordinación con las autoridades académicas de las instituciones participantes. Las encuestas se aplicaron tanto en modalidad digital como presencial, procurando condiciones homogéneas para todos los participantes. La participación fue de carácter voluntario y los sujetos fueron informados previamente sobre los objetivos del estudio, garantizando el anonimato y la

confidencialidad de la información, de acuerdo con los principios éticos que rigen la investigación educativa (American Educational Research Association [AERA], 2011).

Para el análisis de los datos se emplearon técnicas de estadística descriptiva e inferencial. En una primera fase, se calcularon frecuencias, porcentajes, medias y desviaciones estándar con el fin de caracterizar las percepciones de estudiantes y docentes respecto a la gamificación y el aprendizaje significativo. Posteriormente, se aplicaron pruebas de correlación para identificar la existencia de relaciones significativas entre las variables analizadas, particularmente entre el uso de estrategias de gamificación y los niveles percibidos de aprendizaje significativo, procedimiento habitual en estudios correlacionales de corte transversal (Field, 2018). El procesamiento de la información se realizó mediante software estadístico especializado, lo que aseguró precisión y rigor en el análisis de los datos.

Desde el punto de vista ético, la investigación se desarrolló respetando los principios de consentimiento informado, confidencialidad y uso responsable de la información. Todos los participantes autorizaron el uso de los datos exclusivamente con fines académicos y científicos, en coherencia con las normas internacionales de ética en investigación con seres humanos (World Medical Association, 2013).

### 3. Resultados

Los resultados que se presentan a continuación derivan del análisis cuantitativo aplicado a 280 estudiantes de pregrado y 34 docentes de educación superior de la provincia de Cotopaxi. El énfasis se centra en la percepción del uso de la gamificación tanto digital como híbrida como estrategia didáctica, su relación con el aprendizaje significativo y los principales desafíos que enfrenta el profesorado en su implementación. Los datos se organizan en cuatro resultados principales, los cuales permiten comprender de manera integral el impacto pedagógico de la gamificación en el contexto estudiado.

#### 3.1. Percepción estudiantil sobre el uso de la gamificación en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Tabla 1.

##### *Percepción de los estudiantes sobre la gamificación como estrategia didáctica.*

Ítem evaluado	Totalmente de acuerdo (%)	De acuerdo (%)	Neutral (%)	En desacuerdo (%)	Totalmente en desacuerdo (%)
La gamificación hace las clases más motivadoras	46.8	34.2	11.4	5.0	2.6
Favorece la participación activa en clase	44.6	36.1	12.1	4.3	2.9
Mejora la comprensión de los contenidos	39.3	38.9	14.6	4.6	2.6
Facilita el trabajo colaborativo	41.1	35.4	15.0	5.0	3.5

**Nota.** Elaboración propia.

Los resultados evidencian una percepción ampliamente favorable hacia el uso de la gamificación como estrategia didáctica en educación superior. Más del 80 % de los estudiantes manifiestan estar de acuerdo o totalmente de acuerdo en que la gamificación incrementa la motivación y la participación activa en el aula, lo cual

confirma su potencial como catalizador del compromiso estudiantil. Este hallazgo resulta particularmente relevante en carreras de ciencias sociales y educación, donde la participación reflexiva y el intercambio de ideas constituyen ejes centrales del aprendizaje.

La percepción positiva respecto a la mejora en la comprensión de contenidos sugiere que la gamificación no se limita a generar entretenimiento, sino que contribuye a procesos cognitivos más profundos cuando se articula con objetivos pedagógicos claros. Asimismo, la valoración favorable del trabajo colaborativo indica que las dinámicas gamificadas promueven interacciones sociales significativas, fortaleciendo habilidades comunicativas y de cooperación. En conjunto, este resultado evidencia que los estudiantes reconocen a la gamificación como una estrategia que transforma positivamente la experiencia de aprendizaje, favoreciendo ambientes más dinámicos, participativos y orientados a la construcción activa del conocimiento.

### 3.2. Gamificación y aprendizaje significativo percibido por los estudiantes.

**Tabla 2.**

***Relación percibida entre gamificación y aprendizaje significativo.***

Dimensión del aprendizaje significativo	Media	Desviación estándar
Relación con conocimientos previos	4.12	0.71
Comprensión profunda de los temas	4.05	0.76
Aplicación práctica de los contenidos	4.08	0.74
Retención del aprendizaje	3.98	0.81

Escala: 1 = Muy bajo, 5 = Muy alto

**Nota.** Elaboración propia.

Los valores promedio obtenidos en las distintas dimensiones del aprendizaje significativo reflejan una valoración alta del aporte de la gamificación en la construcción de aprendizajes duraderos. La media superior a 4.0 en la relación con conocimientos previos indica que las estrategias gamificadas favorecen procesos de anclaje cognitivo, permitiendo que los estudiantes integren nuevos contenidos con saberes ya existentes. Este aspecto es fundamental para el aprendizaje significativo, ya que evita la memorización mecánica y promueve una comprensión estructurada.

La aplicación práctica de los contenidos también presenta una media elevada, lo que sugiere que las actividades gamificadas facilitan la transferencia del conocimiento a situaciones reales o simuladas. Esto es especialmente relevante en la formación de futuros profesionales de la educación, quienes deben desarrollar competencias aplicables a contextos diversos. Aunque la retención del aprendizaje muestra una media ligeramente menor, continúa ubicándose en un nivel alto, lo que refuerza la idea de que la gamificación contribuye a aprendizajes más estables en el tiempo. En conjunto, este resultado confirma que la gamificación, cuando es planificada pedagógicamente, actúa como un mediador efectivo del aprendizaje significativo.

**3.3. Diferencias percibidas entre gamificación digital e híbrida.**

**Tabla 3.**

***Comparación de modalidades de gamificación según percepción estudiantil.***

Modalidad de gamificación	Media de efectividad percibida	Desviación estándar
Gamificación digital	4.21	0.68
Gamificación híbrida	4.07	0.73

**Nota.** Elaboración propia.

Los resultados muestran que ambas modalidades de gamificación —digital e híbrida— son percibidas como altamente efectivas, aunque la gamificación digital presenta una valoración ligeramente superior. Este hallazgo puede asociarse a la familiaridad de los estudiantes con herramientas tecnológicas interactivas, así como a la inmediatez del feedback y al atractivo visual que suelen caracterizar a las plataformas digitales.

No obstante, la gamificación híbrida también alcanza una valoración elevada, lo que indica que la combinación de dinámicas lúdicas presenciales con recursos digitales mantiene su efectividad pedagógica. Esta modalidad resulta particularmente pertinente en contextos donde existen limitaciones tecnológicas o donde se busca fortalecer la interacción cara a cara. El resultado sugiere que no existe una única forma óptima de gamificación, sino que su efectividad depende de la adecuación al contexto institucional, a las características del estudiantado y a los objetivos de aprendizaje planteados.

**3.4. Desafíos docentes en la implementación de la gamificación.**

**Tabla 4.**

***Principales desafíos percibidos por los docentes.***

Desafío identificado	Frecuencia (%)
Tiempo para planificar actividades gamificadas	67.6
Diseño pedagógico de la gamificación	61.8
Limitaciones tecnológicas	55.9
Evaluación del aprendizaje gamificado	58.8
Formación docente específica	64.7

**Nota.** Elaboración propia.

Desde la perspectiva docente, los resultados evidencian que la implementación de la gamificación conlleva desafíos estructurales y pedagógicos significativos. El tiempo requerido para planificar actividades gamificadas se posiciona como el principal obstáculo, lo que sugiere que esta estrategia demanda una inversión adicional de esfuerzo frente a metodologías tradicionales. Asimismo, el diseño pedagógico emerge como un reto central, lo que pone de manifiesto la necesidad de formación específica para evitar que la gamificación se reduzca a actividades superficiales sin impacto real en el aprendizaje.

Las limitaciones tecnológicas y las dificultades para evaluar el aprendizaje gamificado refuerzan la idea de que la gamificación debe ser acompañada por políticas

institucionales de apoyo, capacitación docente y provisión de recursos. En conjunto, este resultado evidencia que, aunque la gamificación es valorada positivamente, su sostenibilidad y efectividad dependen de condiciones estructurales que garanticen su correcta implementación y evaluación.

#### 4. Discusión

Los hallazgos del presente estudio evidencian que la gamificación, cuando se implementa con una intencionalidad pedagógica clara, puede incidir de manera favorable en los procesos de aprendizaje en la educación superior, particularmente en la construcción de aprendizajes significativos. La valoración positiva expresada por los estudiantes en relación con la motivación, la participación y la comprensión de los contenidos sugiere que la incorporación de estrategias gamificadas trasciende el carácter lúdico y se convierte en un recurso pedagógico que dinamiza el proceso formativo. Estos resultados se articulan con investigaciones recientes desarrolladas en el contexto latinoamericano, que destacan el papel de la gamificación como mediadora del aprendizaje cuando se integra de forma coherente en el diseño didáctico (Pozo Abarca et al., 2024; Lema Balla et al., 2024).

En relación con el aprendizaje significativo, los datos obtenidos permiten inferir que la gamificación favorece la conexión entre los conocimientos previos de los estudiantes y los nuevos contenidos abordados, aspecto central de este enfoque teórico. La percepción de una mayor comprensión y aplicabilidad del conocimiento respalda la idea de que las dinámicas gamificadas, alineadas con objetivos formativos explícitos, promueven procesos cognitivos más profundos, vinculados no solo a la adquisición de información, sino también a su uso reflexivo en distintos contextos. Este planteamiento coincide con estudios que señalan que la gamificación puede facilitar la comprensión, la transferencia y la retención del aprendizaje cuando se articula con estrategias pedagógicas integrales (Bernal Parraga et al., 2025; Vásquez et al., 2025).

El análisis comparativo entre las modalidades de gamificación digital e híbrida muestra una ligera preferencia por las propuestas digitales, lo cual puede explicarse por la familiaridad tecnológica de los estudiantes y por la retroalimentación inmediata que ofrecen las plataformas virtuales. Sin embargo, la valoración positiva de la modalidad híbrida pone de manifiesto que las interacciones presenciales continúan desempeñando un papel relevante en la educación superior, especialmente para fortalecer el diálogo académico, el trabajo colaborativo y la construcción colectiva del conocimiento. En este sentido, la combinación de recursos digitales y dinámicas presenciales se presenta como una alternativa pertinente para atender la diversidad de estilos de aprendizaje y mitigar brechas tecnológicas, tal como lo señalan investigaciones desarrolladas en el contexto ecuatoriano y regional (Espinosa-Pico et al., 2025).

Desde la perspectiva del profesorado, los desafíos identificados en este estudio refuerzan lo expuesto en la literatura sobre innovación educativa, en particular en lo relativo al tiempo requerido para la planificación de actividades gamificadas, el diseño pedagógico de las propuestas y los procesos de evaluación del aprendizaje. Estas dificultades evidencian que la implementación de la gamificación implica una transformación de las prácticas docentes tradicionales, lo que demanda el desarrollo de competencias tecnopedagógicas y un mayor acompañamiento institucional. Estudios previos han señalado que, sin una formación adecuada y sin apoyo organizacional, la

gamificación puede generar sobrecarga laboral y resistencia al cambio por parte del profesorado (Lema Balla et al., 2024; Caicedo-Romero et al., 2025).

Asimismo, las limitaciones tecnológicas percibidas por los docentes subrayan que la efectividad de la gamificación no depende únicamente de la motivación del profesorado o del interés estudiantil, sino también de las condiciones institucionales en las que se desarrolla el proceso educativo. Investigaciones recientes advierten que, en contextos donde el acceso a recursos tecnológicos es limitado o desigual, las estrategias gamificadas corren el riesgo de aplicarse de manera fragmentada, reduciendo su impacto y sostenibilidad en el tiempo (Ibarra-Rivas et al., 2025). En consecuencia, la gamificación requiere ser respaldada por políticas institucionales orientadas a la innovación, la capacitación continua y la equidad en el acceso a la tecnología.

En conjunto, la discusión de los resultados permite afirmar que la gamificación constituye una oportunidad para transformar las prácticas pedagógicas en la educación superior, al favorecer aprendizajes más significativos, motivadores y contextualizados. No obstante, su potencial solo puede concretarse plenamente cuando se integra de forma coherente al currículo, se acompaña de procesos sistemáticos de formación docente y se evalúa desde una perspectiva pedagógica rigurosa. Los resultados obtenidos aportan evidencia empírica relevante al debate latinoamericano sobre innovación educativa y ponen de manifiesto la necesidad de continuar investigando los alcances y desafíos de la gamificación en contextos universitarios específicos, como el de la provincia de Cotopaxi.

## 5. Conclusiones

Los hallazgos obtenidos en esta investigación permiten afirmar que la gamificación, cuando se diseña y aplica con una clara intencionalidad pedagógica, constituye una estrategia pertinente para potenciar el aprendizaje significativo en la educación superior. La valoración favorable expresada por los estudiantes sugiere que las dinámicas gamificadas inciden de manera positiva en la motivación académica, la participación activa y la comprensión de los contenidos, superando enfoques tradicionales centrados en la transmisión unidireccional del conocimiento. En este sentido, la gamificación se posiciona como un recurso didáctico capaz de favorecer procesos cognitivos complejos, al facilitar la relación entre saberes previos y nuevos aprendizajes, así como su aplicación en situaciones formativas con sentido práctico.

Los resultados también evidencian que tanto la gamificación digital como la modalidad híbrida presentan un potencial educativo relevante, siempre que su implementación responda a las características del contexto institucional y a las necesidades del estudiantado. La preferencia observada por las estrategias digitales no desestima el valor pedagógico de las dinámicas presenciales; por el contrario, pone de relieve la importancia de enfoques flexibles que integren tecnología, interacción social y reflexión pedagógica. Esta complementariedad adquiere especial relevancia en contextos latinoamericanos, donde la diversidad de realidades educativas y las brechas tecnológicas exigen propuestas inclusivas que prioricen el sentido didáctico de la gamificación más allá del uso instrumental de plataformas digitales.

Desde la perspectiva del profesorado, los desafíos identificados confirman que la implementación de la gamificación requiere condiciones institucionales que garanticen

su sostenibilidad. Las limitaciones relacionadas con el tiempo de planificación, el diseño pedagógico de las actividades y la evaluación del aprendizaje ponen de manifiesto la necesidad de fortalecer la formación docente en competencias tecnopedagógicas, así como de promover políticas institucionales orientadas a acompañar los procesos de innovación educativa. En consecuencia, la gamificación no debe entenderse como una tendencia metodológica pasajera, sino como parte de una transformación estructural de las prácticas pedagógicas, orientada a la construcción de experiencias de aprendizaje más significativas, equitativas y contextualizadas en la educación superior.

### Referencias Bibliográficas

- AERA. (2011). Code of ethics. American Educational Research Association. <https://www.aera.net/About-AERA/AERA-Rules-Policies/Professional-Ethics>
- Area, M., & Adell, J. (2021). Tecnologías digitales y cambio educativo. Octaedro. <https://octaedro.com/libro/tecnologias-digitales-y-cambio-educativo/>
- Arias, F. (2012). El proyecto de investigación: Introducción a la metodología científica (6.ª ed.). Episteme. <https://www.episteme.net.ve/libro/el-proyecto-de-investigacion/>
- Ausubel, D. P. (2002). Adquisición y retención del conocimiento: Una perspectiva cognitiva. Paidós. <https://www.paidos.com/libro/adquisicion-y-retencion-del-conocimiento/>
- Bernal Parraga, A. P., Naguas Nagua, J. A., Villarreal Bonifaz, M. M., Santillán Sevillano, N. D. C., Reyes Ordoñez, J. P., Carrillo Baldeón, V. P., & Macas Pacheco, C. (2025). Gamificación como estrategia innovadora para promover el aprendizaje significativo en Estudios Sociales. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 9(1), 1044–1061. [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v9i1.15860](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i1.15860)
- Bisquerra, R. (2020). Metodología de la investigación educativa (3.ª ed.). La Muralla. <https://www.editorial-lamuralla.com/libro/metodologia-de-la-investigacion-educativa/>
- Caicedo-Romero, H. M., Tituaña-Pulluquitin, G. I., Pelaéz-Minchala, M. P., Ortiz-Velasco, L. V., & Inga-Aguagallo, C. F. (2025). Aprendizaje autónomo y digital en estudiantes universitarios: desafíos y oportunidades. *Innova Science Journal*, 3(3), 696-706. <https://doi.org/10.63618/omd/isj/v3/n3/113>
- Delgado Arenas, R., Farfán Pimentel, J. F., Farfán Pimentel, D. E., Soto Hinostroza, I., Santivañez De Osambela, J. E., & Fuertes Meza, L. C. (2025). Gamificación y el aprendizaje significativo en estudiantes universitarios. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 9(36), 306–317. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v9i36.920>
- Escobar-Pérez, J., & Cuervo-Martínez, Á. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: Una aproximación a su utilización. *Avances en Medición*, 6, 27–36. [https://www.humanas.unal.edu.co/psicometria/files/7113/8574/5708/Articulo3\\_Juicio de expertos 27-36.pdf](https://www.humanas.unal.edu.co/psicometria/files/7113/8574/5708/Articulo3_Juicio_de_expertos_27-36.pdf)
- Espinosa-Pico, P. E., Granda-Cárdenas, E. M., Coles-Chimbo, M. M., Chilinguina-Masaquiza, R. R., & Inga-Aguagallo, C. F. (2025). Educación superior y entornos

- virtuales: estrategias para un aprendizaje significativo. *Innova Science Journal*, 3(3), 707-722. <https://doi.org/10.63618/omd/isj/v3/n3/114>
- Field, A. (2018). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics* (5th ed.). SAGE. <https://uk.sagepub.com/en-gb/eur/discovering-statistics-using-ibm-spss-statistics/book255672>
- Hernández Sampieri, R., & Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill.
- Ibarra-Rivas, J. G., Inga-Aguagallo, C. F., Castillo-Ordóñez, M. A., Lema-Muyulema, S. J., & Gusqui-Mata, N. J. (2025). Entornos virtuales y educación inclusiva: experiencias desde la ruralidad. *Innova Science Journal*, 3(4), 708-719. <https://doi.org/10.63618/omd/isj/v3/n4/168>
- Kerlinger, F. N., & Lee, H. B. (2002). *Foundations of behavioral research* (4th ed.). Wadsworth.
- Lema Balla, J. R., Heredia Tapia, L. T., Allauca Peñafiel, D. R., Pilalumbo Choloquina, E. R., & Lema Balla, J. C. (2024). La gamificación educativa, alternativa para la enseñanza creativa en la educación superior en Ecuador. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 5(6), 2112–2123. <https://doi.org/10.56712/latam.v5i6.3146>
- Likert, R. (1932). A technique for the measurement of attitudes. *Archives of Psychology*, 22(140), 1–55.
- Lluma Manya, M. C., Guerrero Ramos, C. L., & Badillo Pazmiño, D. P. (2025). Gamificación y aprendizaje significativo: convergencias entre psicología, tecnología y didáctica. *SAGA: Revista Científica Multidisciplinar*, 2(1), 352–359. <https://doi.org/10.63415/saga.v2i1.51>
- Martínez, M. (2019). *La investigación cuantitativa en educación*. Trillas. [https://www.trillas.com.mx/libro/la-investigacion-cuantitativa-en-educacion\\_27654](https://www.trillas.com.mx/libro/la-investigacion-cuantitativa-en-educacion_27654)
- Medel-San Elías, L., Moreno Beltrán, R., & Aguirre Caracheo, E. (2023). Implementación de gamificación en ambientes virtuales de enseñanza-aprendizaje para la educación superior. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 14(27), e528. <https://doi.org/10.23913/ride.v14i27.1596>
- Olivo García, E., Moreno Beltrán, R., & Mondragón Huerta, R. (2023). Gamificación y aprendizaje ubicuo en la educación superior. *Apertura*, 15(2), 20–35. <https://doi.org/10.32870/Ap.v15n2.2408>
- Pozo Abarca, B. D., Suquilanda Zaruma, M. J., Guanga Cadme, W. G., & Yagual Mero, A. N. (2024). Gamificación en la educación: revisión narrativa sobre su impacto en la motivación y el aprendizaje significativo. *Dominio de las Ciencias*, 12(1). <https://doi.org/10.23857/dc.v12i1.4650>
- Vásquez, Á., Avilés, L., Castro, B., Lima, O., Torres, L., & González, W. (2025). Gamificación y aprendizaje significativo en entornos virtuales. *Revista Multidisciplinar de Estudios Generales*, 4(4), 332–347. <https://doi.org/10.70577/reg.v4i4.312>

World Medical Association. (2013). Declaration of Helsinki: Ethical principles for medical research involving human subjects. <https://www.wma.net/what-we-do/medical-ethics/declaration-of-helsinki/>

#### **CONFLICTO DE INTERESES**

**“Los autores declaran no tener ningún conflicto de intereses”.**