



UFLO
UNIVERSIDAD

FACULTAD DE PSICOLOGÍA Y CIENCIAS SOCIALES

La Gamificación en las prácticas de enseñanza de nivel superior

Estudiante: Parada, Yerson José

Legajo: 32725

Director/es: Gómez Zeliz, Julieta

Trabajo Final de Integración para acceder al título de Licenciado en Educación

2024

FORMULARIO DE AUTORIZACIÓN PARA LA PUBLICACIÓN DE OBRAS EN EL REPOSITORIO DIGITAL INSTITUCIONAL DE LA UFLO UNIVERSIDAD

RIUFLO - *Repositorio Institucional de la Universidad de Flores* - fue creado para gestionar y mantener una plataforma digital de acceso libre y abierto para la difusión de la creación intelectual de la Universidad de Flores.

El autor cede a la Universidad de forma gratuita pero no exclusiva, los derechos de reproducción, de distribución y de comunicación pública de su obra, a través del RIUFLO. Por lo tanto, la Universidad adopta para los ítems allí depositados la Licencia Creative Commons atribución - no comercial - compartir igual 4-0 internacional y siempre requerirá que se cite la fuente y se reconozca la autoría. De solicitar otras limitaciones, el autor podrá detallarlas en forma expresa o a través de la elección de otro modelo de Licencia.

Autorizo la publicación de la obra:

Desde la fecha []

Dentro de los 6 meses posteriores a su aceptación []

Otro plazo mayor detallar/justificar:

Lugar y fecha: Villa Regina, 15 de diciembre de 2024

Firma y aclaración del autor: Yerson José Parada

Índice

Delimitación del objeto de estudio	5
Planteo del problema o justificación	6
Objetivos	7
Premisas o punto de partida	8
Estado del arte	10
Marco Teórico	17
Gamificación y tecnologías educativas	17
De las tecnologías educativas a la gamificación en educación.	20
La gamificación y las buenas prácticas de enseñanza o buenas prácticas	21
Las estrategias de enseñanza en el nivel superior universitario	24
Aspectos metodológicos	26
RESULTADOS	29
Eje 1: Panorama actual de la Gamificación en el Nivel Superior Universitario	30
Eje 2: Acciones, Implicancias y Motivaciones de enseñar con Gamificación	37
Eje 3: Estrategias y herramientas empleadas en gamificación y beneficios de su aplicación	43
Eje 4: Formación docente, recomendaciones y propuestas de mejora	53
DISCUSIÓN	65
CONCLUSIONES	69
Anexos	74
FORMULARIO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO	74
Referencias	75

La Gamificación en las prácticas de enseñanza de nivel superior

Resumen

Este trabajo abordó la implementación de la gamificación en las prácticas de enseñanza de nivel superior universitario, basado en el análisis de relatos de docentes que han adoptado esta técnica como parte de su estrategia pedagógica. A través de un enfoque cualitativo con diseño fenomenológico, se exploraron las percepciones de los docentes sobre la gamificación en el marco de las tecnologías de la información y de la comunicación y de las tecnologías emergentes.

A través de entrevistas en profundidad, se buscó identificar las motivaciones, desafíos y beneficios percibidos en la aplicación de técnicas de gamificación, así como su impacto en la motivación y el aprendizaje de los estudiantes. Los hallazgos de esta investigación aportaron una visión y entendimiento profundos valiosos sobre la efectividad de la gamificación como herramienta pedagógica, ofreciendo recomendaciones para su implementación en contextos educativos superiores.

Los resultados obtenidos permitieron describir las principales técnicas empleadas, su utilidad pedagógica y los efectos observados tanto en el aprendizaje como en la motivación de los estudiantes. Entre los hallazgos más relevantes, se identificaron beneficios importantes en términos de participación, compromiso, actividad cognitiva, el desarrollo de aprendizajes significativos y el fortalecimiento de competencias transversales como la colaboración y la autonomía.

Por otra parte, los resultados evidenciaron la importancia de contar con formación específica sobre aspectos técnicos de la gamificación y la necesidad de incorporar en los programas de profesorado contenidos y otros espacios curriculares en el marco de las tecnologías emergentes.

Finalmente a partir de este trabajo se abren nuevas líneas de investigación orientadas a diseñar propuestas interdisciplinarias e inclusivas que integren esta técnica de enseñanza en los distintos escenarios educativos y se invita a seguir investigando y desarrollando prácticas que integren pedagogías emergentes adaptadas a los nuevos contextos de hoy.

Palabras clave

Tecnologías educativas. Gamificación. Prácticas de enseñanza. Nivel superior universitario. Motivación. Experiencias docentes. Tecnologías emergentes. Pedagogías emergentes.

Introducción

Delimitación del objeto de estudio

Este trabajo se centra en el análisis de la implementación de la gamificación en prácticas educativas de enseñanza dentro del nivel superior universitario, con énfasis en instituciones ubicadas en distintos puntos del país, durante el período 2022-2023.

El estudio aborda específicamente aquellas prácticas pedagógicas en las que los docentes utilizan componentes y estrategias de gamificación como herramienta para dinamizar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Dentro del marco temporal mencionado, el objeto de estudio está limitado a las técnicas y enfoques de gamificación implementados por los docentes en la enseñanza presencial y virtual, y su impacto en el proceso de enseñanza y aprendizaje en los años 2022 y 2023. Se analizan las percepciones de los docentes sobre la utilidad y los desafíos que presenta la gamificación, buscando comprender cómo esta metodología influye en la motivación y el rendimiento académico de los estudiantes.

Quedarán fuera del alcance de esta investigación aquellas prácticas educativas gamificadas que se desarrollen en niveles educativos diferentes (como la educación primaria o secundaria), así como aquellas implementaciones de gamificación que no involucran directamente a docentes de educación superior universitaria. Asimismo, se excluyen del análisis las plataformas o aplicaciones gamificadas que no se utilicen directamente en el contexto pedagógico institucional formal.

Planteo del problema o justificación

Este trabajo parte de la premisa principal de que la gamificación, entendida como la utilización de elementos del juego en contextos no lúdicos, tiene un efecto significativo en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la educación superior universitaria.

En los últimos años, ha aumentado el estudio sobre las prácticas gamificadas en el contexto de la educación de todos los niveles, ya sea primario, secundario, terciario o universitario. La pandemia COVID-19 se presenta aquí como una posible causa que explica el crecimiento de este fenómeno en todo lo concerniente a la implementación de las nuevas estrategias de enseñanza a partir del auge de las tecnologías de la información y la comunicación en el campo educativo.

En este marco, la gamificación, se presenta como una vía posible para el logro de una buena práctica de enseñanza en el marco de una sociedad que se encuentra inmersa en un contexto en el que las tecnologías atraviesan todas las esferas de la vida cotidiana. Esta situación se presenta como un escenario que colabora en la construcción de escenarios educativos en los que el juego o la gamificación produzcan un aporte innovador en el campo de la enseñanza.

En este sentido, en un trabajo publicado el pasado marzo de 2024, Montes de Oca y Pardo mencionan que, según un estudio más reciente de la consultora Newzoo, el número total de jugadores llegó a nivel mundial en 2023 a 3,38 mil millones, mientras que en la Argentina se alcanzó una sorprendente cifra de 26 millones de gamers. En otras palabras, actualmente el

56% de la población del país tiene, de alguna manera, una vinculación con los videojuegos, es decir, es considerado gamer.

A partir de este panorama, pueden plantearse varias interrogantes. ¿Es este un escenario propicio o más oportuno para la implementación de la gamificación en las prácticas educativas? Analizar este interrogante supone indagar sobre la disposición de los recursos técnicos y tecnológicos.

Por otra parte, ¿cómo influyen las prácticas gamificadas en el rendimiento, motivación y desempeño de los estudiantes? Las prácticas gamificadas persiguen distintos propósitos y objetivos, pero todas desembocan en lo mismo: que la motivación sea la columna vertebral de este proceso.

Por último, desde las vivencias propias de docentes, ¿qué estrategias, herramientas o mecanismos propios de la gamificación generan un mejor rendimiento y una mayor motivación en los educandos?.

Objetivos

Objetivo general

Conocer la implementación de la técnica de gamificación y sus componentes en las prácticas de enseñanza de nivel superior en instituciones de educación superior universitaria de distintos puntos del país en el período 2022-2023.

Objetivos específicos

- Conocer el panorama y el estado de situación sobre la gamificación en el nivel superior desde la percepción de los docentes.
- Indagar sobre las acciones y motivaciones que implica el acto de gamificar en el contexto de la educación superior.
- Describir las estrategias y herramientas empleadas en gamificación y los beneficios de su aplicación.

- Explorar el grado de capacitación específica que los docentes han recibido sobre gamificación y analizar sus propuestas de mejora para la aplicación de esta metodología en la educación superior.

Premisas o punto de partida

Este trabajo parte de la premisa principal de que la gamificación, entendida como la utilización de elementos del juego en contextos no lúdicos, tiene un efecto significativo en el proceso de enseñanza y aprendizaje en educación superior universitaria. Las insignias, los niveles, los premios, la posibilidad de interactuar con otros participantes, entre otros elementos, ofrecen a los jugadores puntos claves de motivación a partir de los cuales se busca motivar el desarrollo de contenidos y la participación de los estudiantes.

En este sentido, esta técnica o metodología surge como una respuesta actualizada y con otro lenguaje a las realidades que día a día enfrentan los docentes en un entorno cada vez más digitalizado y mediado por tecnologías con estudiantes que demandan métodos y formas de enseñanza más participativas e interactivas. Al gamificar el aprendizaje, como proponen Llopis y Balaguer (2016) se busca que los estudiantes se involucren de manera activa en su propio proceso de aprendizaje, al conectar los contenidos con sus intereses y motivaciones a partir de un lenguaje cercano que les es familiar.

Por consiguiente, desde el enfoque fenomenológico, se considera que las experiencias y percepciones de los docentes de nivel superior son importantes y necesarias para entender cómo se implementa la gamificación y qué efectos tiene en las dinámicas de cada clase. Es por esto que se parte también del supuesto de que los docentes del nivel superior, al aplicar técnicas gamificadas, no solo buscan insertar una cuota de motivación en sus prácticas, sino también mejorar el rendimiento académico de los propios estudiantes, aumentando el compromiso en el proceso del aprendizaje. Este recurso didáctico, según Alonso et al. (2019), contribuye significativamente a elevar la calidad de la educación superior al promover el desarrollo integral de los estudiantes, no solo en lo académico, sino también en

lo personal y profesional. Pourghaznein et al. (2015) señalan que la formación de estos profesionales es un proceso dinámico y flexible, diseñado para responder a las demandas de contextos educativos cada vez más complejos y exigentes.

También, es necesario resaltar los objetivos formativos referidos a las competencias, habilidades y actitudes que se esperan de los estudiantes a partir de las actividades gamificadas. Competencias clave como la resolución de problemas, el pensamiento crítico, la creatividad y la colaboración son algunas de las habilidades que se pueden cosechar a partir de la gamificación. Como señalan Hernández-Horta et al. (2018), la gamificación al favorecer la diversión y la participación activa del estudiante, se convierte en un elemento auxiliar valioso para alcanzar objetivos formativos integrales.

Por último, pero por esto no una premisa poco importante, en Argentina, la gamificación en el nivel superior universitario se encuentra en una etapa inicial. Factores como la resistencia al cambio, la falta de formación docente en diseño de experiencias gamificadas y la escasez de recursos tecnológicos adecuados han obstaculizado una mayor difusión de la gamificación en las instituciones de educación superior argentinas. A esta incipiencia, se le puede anexar la idea de que en el ámbito universitario “existe cierto discurso que asocia al jugar como una acción poco académica y seria” (Gómez Zeliz, et al., 2023). Concepción que no acompaña el desarrollo favorable de la gamificación en las prácticas educativas del nivel.

Por todo lo dicho anteriormente, este trabajo de investigación busca aportar colaborativamente al conocimiento de la situación actual de la gamificación en educación superior universitaria, considerando las experiencias de distintos docentes que emplean esta estrategia en sus aulas. A través de un análisis detallado de estos testimonios, se busca identificar categorías conceptuales, nudos temáticos y diversos puntos de análisis que surgen de la aplicación de esta metodología en el ámbito educativo. Al mismo tiempo, se pretende dar cuenta de la gamificación como una herramienta valiosa a partir de la cual se pueden mejorar los diseños y la calidad de las propuestas pedagógicas.

Estado del arte

Las investigaciones sobre gamificación y educación son abundantes en hspanoamérica. A continuación se presentan diez investigaciones de corte cualitativo publicadas durante los últimos cinco años, agrupadas según el país de origen de los autores y según hayan sido publicadas antes o después de la pandemia.

En la Universidad de las Ciencias Informáticas, de Cuba, se realizó una investigación de tipo cualitativo basada en investigación de contenido, donde se realiza un análisis de experiencias gamificadas, teniendo en cuenta los elementos de diseño de videojuegos. La investigación, realizada por Cuba Rondón y Mallea (2021), tuvo el objetivo de revisar el impacto del uso de la gamificación en el contexto educativo con algunos ejemplos de aplicación en la educación general, pero haciendo un enfoque en la educación a distancia. Para llevar adelante este análisis, el investigador cruzó los datos de un total de 130 documentos, de los que se seleccionaron 24 que se ajustaban a la necesidad de la investigación. Los resultados manifestaron hallazgos relacionados con los beneficios de la gamificación en educación y su integración en la creación de actividades que destacan la potenciación de la colaboración entre los estudiantes en estos entornos, el papel positivo de la motivación en el proceso de enseñanza y aprendizaje, así como las actitudes y la interacción que los estudiantes muestran en un entorno educativo transformado por la gamificación.

Por otro lado, se destaca otra investigación realizada en la Facultad de Educación de la Universidad de San Pablo, Brasil. El estudio realizado en 2017 por Ortiz, Jordán y Agredal, empleó un enfoque cualitativo que se fundamentó en el análisis de contenido, donde se identificó y seleccionó información pertinente de publicaciones científicas disponibles en diversas bases de datos y repositorios especializados como EBSCOHost, Proquest, Web of Science, Scopus, ScienceDirect, Google Scholar, ACM Digital Library. Esta metodología facilitó la revisión de una variedad de experiencias gamificadas en el ámbito

educativo. Asimismo, el objetivo de este trabajo consistió en realizar una revisión teórica sobre los beneficios de la gamificación y su implementación en el ámbito de la educación. Para lograrlo, se llevó a cabo un análisis de diversas publicaciones académicas recopiladas de bases de datos internacionales entre los años 2011 y 2016, centradas en la aplicación de la gamificación en la educación, la motivación y la inmersión. A través de búsquedas selectivas y cruzadas de documentos utilizando palabras clave relevantes, se examinaron los tres elementos clave involucrados, permitiendo así revisar el estado actual del conocimiento sobre este tema. Los resultados indicaron que la implementación de estrategias de gamificación en el ámbito educativo conlleva significativos beneficios para los estudiantes, aunque se identificaron ciertas dificultades en algunos de los casos analizados en la investigación.

Por otra parte, se destaca un trabajo realizado en la Universidad de Flores, Argentina. En la investigación de tipo cualitativo, se abordaron temáticas relativas a lo lúdico como factor de éxito académico en lo que la teoría llama buena enseñanza (Montes de Oca y Prado, 2024). El objetivo del trabajo fue analizar cómo las estrategias lúdicas influyen en el rendimiento de los estudiantes, con el objetivo de fomentar la integración de más elementos de gamificación en el plan de estudios, ya que los alumnos tienen mayores posibilidades de "ganar" (avanzar y, por lo tanto, demostrar la adquisición de conocimientos) al participar en el juego. Para tal fin, se ha trabajado con alumnos de la Licenciatura en Diseño Gráfico de una universidad de gestión privada del CPRES Sur, para lo cual se implementaron herramientas como Quizzes de Kahoot o Mentimeter y uso de códigos QR, entre otras. Los resultados evidenciaron cifras concretas tanto en el índice de aprobación y promoción como en la valoración del estudiante evaluada en las encuestas de satisfacción institucionales.

También se destaca el estudio de Capezzuoli (2024) de la Universidad Abierta Interamericana. El cual abordó temáticas relacionadas con la gamificación y el aprendizaje a través de videojuegos para planes educativos de niveles primarios y secundarios. El objetivo de la propuesta de intervención consistió en exponer una propuesta pedagógica

que emplea los videojuegos como recurso principal de enseñanza para potenciar el aprendizaje en los programas educativos de primaria y secundaria. Además, se tomaron en cuenta y se examinaron diversos elementos como el papel que desempeñó el profesor en este nuevo enfoque, el efecto educativo respaldado por las neurociencias, la accesibilidad a la educación debido a la brecha tecnológica, y las consideraciones a tener en cuenta con personas con habilidades diferentes. Los participantes mencionados en el proyecto de intervención son estudiantes y docentes. Capezzuoli (2024) argumenta que la implementación será a través de una aplicación web, para garantizar la accesibilidad desde dispositivos móviles y computadoras de escritorio. El videojuego de realidad alternativa se utilizará como una herramienta integral para realizar tareas, trabajos prácticos, y evaluaciones de exámenes. En este entorno de aprendizaje, los estudiantes podrán participar en actividades gamificadas que se complementarán con la formación educativa tradicional en el aula, siendo ésta una modalidad mixta. Los resultados de la implementación de este proyecto de intervención se pretenden determinar a partir de evaluar desde distintas métricas y criterios tanto el rendimiento académico de los estudiantes que participen en el programa pedagógico a través de videojuegos, como así también las tasas de retención de estudiantes, aprobación y rendimiento en pruebas diseñadas para medir la comprensión y dominio del material educativo. Se evaluarán estos indicadores en comparación con los resultados previos a la implementación de videojuegos en el plan educativo y con los resultados de grupos de control que siguen métodos tradicionales de enseñanza. Esta evaluación permitirá determinar si la introducción de videojuegos ha mejorado la calidad de la educación y el éxito de los estudiantes en comparación con los enfoques tradicionales.

Por otra parte, en la Universidad de Buenos Aires se destaca el paper realizado por Gómez Zeliz y Negro (2022). El estudio de tipo cualitativo se trata de un estudio de caso y abordó temáticas relativas al juego, dispositivo pedagógico, herramientas digitales, el impacto de la pandemia en la educación, evaluación de recursos digitales, mediación pedagógica,

material didáctico digital, estrategias de enseñanza centradas en el estudiante, entre otras. Participaron docentes universitarios en ejercicio en el marco del inicio de un seminario de posgrado de una carrera de especialización en docencia universitaria, dictado generalmente de manera presencial, pero adaptado al formato virtual. Para este fin, se implementó un juego llamado "El Erudito", se trata de un juego analógico, pero en este caso adaptado al formato virtual. Este dispositivo pedagógico abarca diversas dimensiones y se presenta a través de un medio digital. El juego de mesa consiste en preguntas y respuestas organizadas de manera clásica por áreas y agrupadas según el formato. Los resultados y los impactos destacados en el trabajo dan cuenta de que la aplicación del juego en el nivel superior como metodología mediada por las tecnologías resulta útil para promover la participación y el intercambio entre los estudiantes. En este marco, la mediación tecnológica resultó clave para la generación de un entorno colaborativo y reflexivo generando así una propuesta didáctica potente. A su vez, el juego como metodología aplicada en la enseñanza se presenta como una estrategia versátil plausible de ser utilizada en vastos campos del conocimiento. No obstante, resulta necesario detenerse en aspectos concernientes al correcto diseño y planificación de estas prácticas para contribuir y ejecutar los objetivos propuestos para el logro de una buena propuesta de enseñanza.

Por otra parte, se destaca el estudio realizado en la Universidad Católica San Antonio de Murcia, en España, en la que se llevó a cabo una investigación con un enfoque metodológico mixto, combinando elementos cualitativos y cuantitativos. En el trabajo se abordaron temáticas relativas a la gamificación en entornos virtuales, Escape Room Virtual, desmotivación, entre otros. El objetivo fue analizar la desmotivación del alumnado en la educación superior a distancia y cómo afecta en la asimilación de contenidos. Por tal sentido, se propone una solución innovadora a través del modelo de Atención, Interés Deseo y Acción (AIDA) y la creación de un Escape Room Virtual centrado en la asignatura Comercio Internacional. Para tal fin, se trabajó con 20 alumnos del Máster de Negociación Internacional de la Universidad de Avignon de diversas nacionalidades, durante el curso

2022-23 y estudiantes de la materia Comercio Internacional, para lo cual se implementó la utilización de cuestionarios elaborados en Google Forms y plantillas de Escape Rooms de la plataforma Genially. Los resultados indican un aumento notable en el compromiso y la motivación de los estudiantes, lo que se refleja en una mejor comprensión de los contenidos. El Escape Room Virtual demostró ser una herramienta efectiva para aumentar la interacción de los estudiantes con los materiales de estudio. También, los hallazgos sugieren que el uso del modelo AIDA en la educación a distancia puede proporcionar un enfoque innovador para la enseñanza en la educación superior. El Escape Room Virtual, como método para aplicar dicho modelo, muestra su capacidad para combatir la desmotivación del alumnado y mejorar la asimilación de los contenidos.

En la Universidad de Granada, en 2024, España, se llevó a cabo otra investigación por los autores Alonso García, S. Martínez Domingo, J. A. Berral Ortiz, B. mediante análisis de documentos y análisis de contenidos relacionados desde 2016 a 2020. En la cual se abordaron temáticas relativas a gamificación y motivación en educación superior. El objetivo fue llevar a cabo un análisis de las experiencias en educación superior en España durante los últimos años. Se basa en un diseño de mapeo sistemático de artículos en 'Web of Science', aplicando los siguientes criterios de inclusión: estudios empíricos sobre gamificación realizados en España, publicados entre 2016 y 2020, y llevados a cabo en entornos reales. Los resultados muestran que en 2020 se publicaron más experiencias de gamificación en la educación, abarcando a profesorado y estudiantado de diferentes áreas, aunque su implantación es menor que en países culturalmente relacionados. Se ha estudiado la gamificación sola o asociada a otras metodologías, demostrando efectos positivos sobre la motivación, el aprendizaje y el rendimiento académico.

En la Universidad de Extremadura, España, se realizó una investigación de corte cualitativo con un diseño exploratorio y transversal, centrado en el análisis de las contribuciones de los estudiantes en sus blogs personales sobre la experiencia vivida con la actividad de escape room en el aula, publicadas durante la semana de desarrollo de dicha actividad. En la

investigación, los autores Sierra Daza y Fernández Sanchez (2019) abordaron temáticas relativas a la gamificación en la educación, el uso de escape rooms como herramienta de aprendizaje, el desarrollo de competencias en estudiantes universitarios, la motivación del alumnado y el uso de tecnologías móviles en actividades educativas. El objetivo del trabajo fue analizar la experiencia de los estudiantes de 1º de Grado en Educación Social de la Universidad de Extremadura con los escapes room mediadas por tecnologías móviles. La finalidad de esta clase era que los estudiantes comprendieran, a través de un ejemplo práctico, cómo incorporar elementos de gamificación en experiencias educativas. En esta misma línea, los resultados dieron cuenta que la aplicación de escape room en el aula ha mejorado la motivación del alumnado. Asimismo, se destacan las valoraciones positivas de los estudiantes con respecto a las emociones desprendidas en el empleo de los escapes rooms dentro del aula. En este sentido, parte de los resultados dieron cuenta también de los efectos producidos en torno a lo que significa trabajar en grupo ya que la dinámica fomenta y promueve el trabajo en equipo, la colaboración y el apoyo entre pares en los momentos de resolución de los enigmas planteados durante la actividad gamificada. Se destacó también la utilidad educativa, ya que se trató de una buena estrategia para la incorporación de habilidades y destrezas referidas a la competencia digital promovidas a través de la búsqueda de información en internet mediado por tecnologías móviles.

En la Universidad Autónoma de Yucatán, México, se realizó una investigación empírica, del tipo no-experimental con enfoque de corte cualitativo. En la misma se abordaron temáticas en torno a gamificación en educación a distancia y superior, modelo educativo y estrategia educativa. El objetivo del estudio publicado en 2020 fue comprobar si, las estrategias de gamificación en un curso a distancia pueden considerarse como prácticas educativas innovadoras si se ajustan a los elementos de un modelo educativo universitario y corroborar la efectividad y pertinencia de las estrategias de gamificación en un curso en línea a través de la percepción de los estudiantes involucrados. Participaron 31 estudiantes de una licenciatura en la UADY, lo que limitó el alcance del estudio; no obstante, al ser una

investigación cualitativa, se estudió el contenido de las expresiones que los estudiantes escribieron de manera reflexiva en sus comentarios y foros de intercambio. La modalidad de trabajo se llevó a cabo mediante la plataforma institucional de la Universidad Autónoma de Yucatán. Los resultados fueron analizados teniendo en cuenta el modelo educativo de la UADY llamado Modelo Educativo para la Formación Integral cuyos lineamientos fundamentales son: la educación centrada en la persona, el fomento de la autonomía, la innovación, la creatividad, la construcción del conocimiento, la flexibilidad, entre otros. En este sentido, concluyen que como práctica educativa innovadora, existen evidencias para afirmar que las estrategias de gamificación en un modelo educativo universitario como el MEFI son adecuadas.

En 2022, en la Universidad Politécnica Salesiana de Ecuador se llevó a cabo una investigación de naturaleza cualitativa. Los autores de Sousa Mendes, de Lima, Reis de Freitas abordaron como temas principales la gamificación en la formación docente de la carrera de educación física. El objetivo de la investigación fue identificar elementos relevantes en un proceso de enseñanza desarrollado con 24 profesores en formación inicial en relación con la gamificación. Para ello se trabajó con veinticuatro profesores en formación inicial (9 mujeres y 15 hombres) que participaron voluntariamente en el estudio, habiendo sido informados sobre sus procedimientos y objetivos. La experiencia se llevó a cabo en el componente curricular de Metodología de la Enseñanza de la Educación Física III y consistió en el desarrollo de diez clases secuenciales, denominadas Interlocuciones Pedagógicas (IP). Los hallazgos sugieren que el proceso de aprendizaje relacionado con la gamificación se originó a partir de la experiencia de diseñar clases gamificadas. La presencia, el énfasis o la falta de ciertos elementos de juego sirvieron como indicadores de la comprensión que el grupo de PEFI tuvo sobre el tema. Además, es importante señalar que la integración de acciones gamificadas con tecnologías digitales ha impulsado el desarrollo educativo en el contexto de la cultura digital. Por último, la experiencia se llevó a

cabo generando oportunidades de significado y aprendizaje, al considerar la comunicación y la reflexión como elementos clave en las acciones pedagógicas gamificadas.

Marco Teórico

Gamificación y tecnologías educativas

Para entender el significado del concepto de gamificación y sus implicancias en el campo de la educación, es menester estudiar los orígenes de los conceptos relacionados con las tecnologías educativas. Entender y contextualizar de esta manera permite comprender el recorrido conceptual de estas herramientas en el campo de la educación en general y cuáles han sido sus implicancias, fines y objetivos como dispositivos mediadores y facilitadores en el contexto de la enseñanza y el aprendizaje.

En este marco, Litwin (2005) argumenta que la tecnología educativa es un campo que nace en 1950 y que a lo largo de los años adquirió diversas concepciones. La autora sostiene que, en 1950, en Estados Unidos, lugar en el que surgió con fuerza el campo de la tecnología educativa, se le asignaba a la tecnología el lugar de la resolución mágica de todos los problemas. Se le impregnó una concepción eficientista de la enseñanza, y de clara derivación conductista para las interpretaciones de los procesos de aprender, convirtiéndose así casi en una respuesta totalizadora a la problemática de la enseñanza.

Tiempo después, hacia 1990, la autora explica que las tecnologías educativas, al igual que la didáctica, se emparentaron con estudios derivados de los campos lingüísticos y culturales, además de los cognitivos. De esta manera, se desarrolló un marco teórico que exploraba la narrativa en la enseñanza y las percepciones de los docentes sobre las tecnologías, lo que facilitó la creación de una nueva visión de la tecnología educativa. Esta conexión entre tecnología y didáctica se ha fortalecido, difuminando las fronteras entre ambas. Así, el campo de la didáctica tecnológica se define como un conjunto de conocimientos relacionados con las prácticas de enseñanza, alineadas con los objetivos que dan sentido al proceso educativo. Este cuerpo de conocimiento, basado en

experiencias exitosas, reconoce cómo las nuevas tecnologías impactan la enseñanza y cómo las estrategias docentes se transforman cuando se integran estas herramientas tecnológicas.

De esta manera, Litwin (2005) sostiene que “desde las escuelas elementales hasta las unidades académicas universitarias”, “las tecnologías se utilizan como herramientas para favorecer las comprensiones. “Herramientas que permiten mostrar” podría ser la definición más simple y certera de las tecnologías.” (p. 5). Desde esta perspectiva, agrega, las tecnologías son herramientas y algo más. Constituyen un entorno o área de expansión en el que pasan de ser soporte a dar cuenta de sus posibilidades de utilización.

De igual forma, se resalta otro aspecto de las tecnologías, la cuestión de que “no son neutras ni se pueden separar de su carácter de herramienta y entorno de los fines con los que se las utiliza”, por lo que la posibilidad de que se desprendan nuevas funciones a lo largo del tiempo, sostiene Litwin, es constante. He aquí un punto clave para la fundamentación de este trabajo; ya que desde esta óptica, se sostiene un doble carácter, “de herramienta y de entorno”, a partir de los cuales una de las funciones que se reconocen, es la de motivar.

La motivación es uno de los aspectos centrales que atraviesa este trabajo, ya que constituye un elemento de la gamificación, una práctica y medio efectivo para facilitar y motivar el aprendizaje. Esta metodología permite implementar diversos procedimientos y técnicas que conducen a aprendizajes significativos a través de buenas prácticas de enseñanza. Desde la perspectiva de la teoría de la cognición, existen enfoques que destacan el papel del aprendizaje. Dos de estos enfoques, y en conexión con los objetivos del uso de la tecnología educativa, sugieren una función específica. Si se consideran los enfoques cognitivos que sostienen que un individuo aprende a desarrollar una actitud reflexiva ante nuevos contenidos, así como el que conoce al activar disposiciones mentales, cuestionar intuiciones y realizar acciones, se puede concluir que la tecnología contribuye al

proceso de pensamiento, generación de deducciones mentales, etc. Según Litwin, esto depende de "cómo se incluye en la propuesta pedagógica".

Asimismo, si se habla de la tecnología educativa como herramienta entre sujetos, lleva a considerar otros aspectos dentro de ella para justificar su implementación. En este sentido, uno de esos aspectos, según Cabero Almenara (2003), en primer lugar, tiene que ver con asumir que las tecnologías cumplen funciones más significativas que la de servir como meros vehículos de información, y que en realidad son herramientas cognitivas que nos ayudan y facilitan la ejecución de determinadas tareas cognitivas que debemos realizar; es decir, que nos ayuden a nuestra capacidad de aprender y resolver problemas.

De esta manera, la tecnología educativa per se no implica necesariamente un aprendizaje propiamente dicho, ya que no es un "supermedio" que resuelve cualquier problema, como se dijo anteriormente. Pero exige tener en cuenta, tal como lo expresa Cabero, ciertas variables y los objetivos que se persigan en su implementación, así como las decisiones metodológicas que se apliquen sobre los mismos.

Esta perspectiva, que aporta la psicología cognitiva, permite resignificar el papel que juegan las tecnologías educativas en la enseñanza. En otras palabras, las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) desde este enfoque adquieren un papel más destacado, ya que se utilizan como herramientas que potencian y fomentan el desarrollo de habilidades cognitivas en los usuarios.

En esta misma línea, la gamificación se presenta como una herramienta que, desprendida de las tecnologías educativas, exige en su implementación un diseño clarificado que favorezca ese contexto de aprendizaje a partir de metodologías emergentes (Ortiz, 2016) acompañado de una didáctica derivada que incorpore estrategias e insumos atractivos orientadores para una mayor personalización y adaptación de los contenidos a las necesidades y estilos de aprendizaje individuales.

De las tecnologías educativas a la gamificación en educación.

Dentro del amplio espectro de las tecnologías educativas, la gamificación se presenta como una estrategia interesante para mejorar la experiencia de aprendizaje de los estudiantes. Pero, ¿qué es la gamificación, qué implica su implementación en educación? ¿Cuáles son sus elementos, por qué gamificar los contenidos educativos? ¿Cómo contribuye la gamificación a la buena práctica de enseñanza o buena práctica docente?

La gamificación se define como el uso de elementos de diseño de juegos en contextos no lúdicos. En otras palabras, la gamificación consiste en el uso de mecánicas, elementos, y técnicas de diseño de juegos en contexto que no son juegos para involucrar a los usuarios y resolver problemas (Zichermann & Cunningham, 2011; Werbach & Hunter, 2012).

En este sentido, en el ámbito educativo, la gamificación implica la aplicación de principios y mecánicas de juego en actividades de aprendizaje, con el objetivo de aumentar la motivación, la participación, y el compromiso de los estudiantes durante el desarrollo de actividades áulicas para que resulten más lúdicas y novedosas. Kapp (2012), además, que tiene el propósito de involucrar a las personas, motivarlas a actuar, fomentar el aprendizaje y encontrar soluciones a problemas específicos.

Asimismo, cualquier noción de gamificación implementada, sea en educación o en otro ámbito, lleva implícita o dentro de sí la idea de juego ya que se trata justamente de la adopción de elementos y mecánicas propias de este en ese tipo de prácticas. Esos elementos, según lo que recoge Díaz Cruzado (2013), pueden variar, pero que en líneas generales mantienen cierta coincidencia, son: las insignias, los puntos, incentivos, niveles, barras, avatar, superar retos, etc. Y agrega que, a través del uso de estos elementos, los jugadores incrementan su tiempo en el juego, así como su predisposición psicológica a seguir en él e incurriendo de esta manera en una conducta deseada por parte del jugador.

Existen posiblemente muchas respuestas al porqué valerse de la gamificación en las prácticas educativas. Pero claro está, desde un punto de vista quizás más conductista, que

ante ciertos estímulos existen determinadas respuestas. Según Borrás Gené (2015), acota que, aunque es una teoría limitada, tiene algunas contribuciones interesantes en la gamificación. En este sentido, el autor en cuestión subraya que la gamificación y las técnicas empleadas funcionan como determinados estímulos que son externos al individuo; ante esto, las respuestas generadas constituyen las acciones de los estudiantes o jugadores. Bajo este criterio, y si se considera un tercer factor "consecuencias", los efectos resultantes del comportamiento, se podrá modificar dicho comportamiento en función de estas consecuencias, y esto es lo que se conoce como "aprendizaje".

Teniendo en cuenta todo lo anterior, la gamificación, cuando se planifica y diseña adecuadamente, se presenta como una estrategia clara para: activar la motivación de los estudiantes por el aprendizaje, proporcionándoles una retroalimentación constante que les permite monitorear su progreso; facilitar un aprendizaje más significativo y duradero, al crear experiencias de aprendizaje más atractivas e interactivas; generar un mayor compromiso y vinculación de los estudiantes con los contenidos y tareas de clase al incorporar elementos de juego como puntos, insignias y tablas de clasificación, lo que se traduce en resultados más medibles y tangibles; fomentar la autonomía de los estudiantes en su proceso de aprendizaje, al permitirles avanzar a su propio ritmo y tomar decisiones (Borrás Gené, 2015).

Además, como recurso didáctico que fomenta el aprendizaje significativo, perspectiva brindada por las neurociencias (Lancioni, 2022) permite el desarrollo de una variedad de habilidades, incluida la aceptación del error, el trabajo colaborativo, el uso de nuevas tecnologías y una creciente concentración en un ambiente de trabajo distendido y agradable.

La gamificación y las buenas prácticas de enseñanza o buenas prácticas

Las buenas prácticas o buena enseñanza han adquirido un significado propio dentro del campo de la didáctica. La definición más citada pertenece a Fenstermacher (1989), quien

considera que el uso del adjetivo "buena" [enseñanza] no es simplemente un sinónimo de "con éxito", de modo que buena enseñanza no quiere decir enseñanza que alcanza el éxito y viceversa. Por el contrario, la palabra "buena" tiene tanta fuerza moral como epistemológica. Preguntar qué es buena enseñanza en el sentido moral es preguntar qué acciones docentes pueden justificarse basándose en principios morales y son capaces de provocar acciones de principio por parte de los estudiantes. Preguntar qué es buena enseñanza en el sentido epistemológico es preguntar si lo que se enseña es racionalmente justificable y, en última instancia, digno de que el estudiante lo conozca, lo crea o lo entienda (Losada et al, 2024).

Para Litwin (2012), la buena enseñanza se relaciona con

la manera particular que despliega el docente para favorecer los procesos de construcción del conocimiento. Esto implica una construcción elaborada en la que se pueden reconocer los modos en que los docentes abordan múltiples temas de su campo disciplinario y que se expresan en el tratamiento de los contenidos, el particular recorte de los mismos, los supuestos que maneja respecto del aprendizaje, la utilización de prácticas metacognitivas, los vínculos que establece en la clase con las prácticas profesionales involucradas en el campo de la disciplina que se trata, el estilo de negociación de significados que genera, las relaciones entre la práctica y la teoría que involucran lo metódico y la particular relación entre el saber y el ignorar. [Se evidencia] una clara intención de enseñar, de favorecer procesos de construcción del conocimiento. (p. 219)

Distintos autores han definido las buenas prácticas de enseñanza y/o buenas prácticas docentes, pero en el ámbito de la aplicación de la gamificación en la educación es pertinente hablar, también, de buenas prácticas de enseñanza a partir del uso de las TIC o de las tecnologías educativas.

Queda claro, en cualquiera de las dos acepciones, que la idea principal radica en que las buenas prácticas docentes constituyen un conjunto de acciones o estrategias diseñadas para optimizar los procesos de aprendizaje de los estudiantes, sin importar sus condiciones iniciales. La clave se encuentra en el proceso mismo, en la acción que se lleva a cabo, y no en las condiciones de partida ni en los resultados obtenidos.

En principio, Zabalza (2012) sostiene que el concepto de buenas prácticas docentes es utilizado desde 1950 y que ha sido definido desde alguna corriente teórica o modelo pedagógico subyacente. Es decir, según el punto de vista o modelo teórico que se adopte para el abordaje de esta idea o concepto, habrá una definición que resalte ciertos rasgos por sobre otros. En este sentido, hablar de buenas prácticas de enseñanza empleando o no los recursos como las tecnologías educativas también tiene sus matices que hacen foco y resaltan en el buen uso del recurso para el diseño de una buena práctica docente.

En términos generales, autores como Bain (2006) argumentan que las buenas prácticas docentes son el resultado exitoso de fomentar en los estudiantes el aprendizaje por medio de una influencia positiva, sustancial y continua en su forma de pensar, actuar y sentir. Por otra parte, De Pablos y Jiménez (2007) sostienen que las buenas prácticas docentes constituyen un proceso de cambio que debe modificar las formas de construcción del conocimiento para configurar nuevos entornos de enseñanza-aprendizaje.

Lo anterior hace referencia a una concepción acotada y general de la significancia de las buenas prácticas docentes o buenas prácticas de enseñanza, cuyo foco está puesto en el logro satisfactorio de ciertos objetivos a partir de la metodología empleada o de las formas adoptadas para el diseño y ejecución de una práctica docente o de enseñanza. Pero en términos más cercanos al empleo de las TIC, se destacan otras particularidades o características.

En este sentido, se trae a colación la definición de Sosa, Peligros y Díaz Muriel (2010:152), quienes describen la práctica educativa como “toda acción que, mediante el uso de las TIC,

implica una mejora o potenciación del proceso de enseñanza-aprendizaje y, en consecuencia, de sus resultados, pudiendo también servir como referencia para otros contextos”. El énfasis, en este caso, subyace en otro aspecto más innovador, es decir, en el empleo de nuevas herramientas que, tal como destacan otros autores, motivan y despiertan la creatividad en aquellos sujetos destinatarios de una práctica educativa. De esta manera entonces, las buenas prácticas docentes hacen referencia a las acciones “que explotan las nuevas herramientas tecnológicas para conseguir en el alumnado un aprendizaje autónomo que le motive a estar en permanente aprendizaje a lo largo de su vida” (Palomo et al., 2006).

En línea con las investigaciones del Grupo DIM (2014), las buenas prácticas docentes deben atender a la diversidad del alumnado y de los contenidos, promoviendo un aprendizaje significativo y activo. Estos autores proponen que la relevancia para el estudiante, el involucramiento, el trabajo colaborativo y la consideración de las diferencias individuales son elementos fundamentales para lograr una buena práctica de enseñanza.

En suma, la gamificación, al integrarse al conjunto de las tecnologías educativas, se revela como una herramienta pedagógica versátil. Sin embargo, su eficacia depende en gran medida de un diseño meticuloso y una planificación rigurosa. Al considerar elementos antemencionados como la mecánica de juego, la narrativa y los objetivos de aprendizaje, la gamificación puede convertirse en un componente esencial para el logro de buenas prácticas docentes, adaptadas a las necesidades y expectativas de los estudiantes y entornos educativos de estos tiempos.

Las estrategias de enseñanza en el nivel superior universitario

En los últimos años, la educación superior ha incrementado la matrícula de estudiantes exponencialmente. Si se toman en cuenta las estadísticas oficiales y las investigaciones de los expertos, la educación superior en Argentina es el nivel educativo que más se desarrolló a lo largo de estos 40 años de democracia. Más allá de las diferencias entre los distintos

gobiernos y sus respectivas políticas, ni la cantidad de estudiantes, ni el número de instituciones dejaron de crecer desde la década del ochenta: en 1983 Argentina contaba con 20 instituciones universitarias y alrededor de 400 mil estudiantes (Otero y Corica, 2015) y en la actualidad se cuenta con un sistema integrado por 132 instituciones universitarias, tanto de gestión pública como de gestión privada, al que asisten más de 2 millones y medio de estudiantes y en el que trabajan miles de docentes (SPU, 2022).

Sin embargo, y a pesar de los cambios que se han experimentado a nivel mundial, sobre todo desde la segunda mitad del siglo XX, la universidad mantiene una representación de sus estudiantes bastante rígida. Muchas veces se espera un individuo autónomo, capaz de un ascetismo estudioso, un estudiante de tiempo completo, más o menos comprometido con su rol de heredero de una cultura que reproducirá o con su deber de ascenso social por vía de la profesionalización, presto a una valoración desinteresada del saber legítimo (Casco,2009).

En este contexto, y a partir de las transformaciones de un escenario universitario que complejiza la tarea de enseñar con nuevas demandas y desafíos, las competencias docentes también resultan interpeladas. Una universidad que se masifica, que abre sus puertas a grupos sociales que históricamente quedaron excluidos, con los retos que plantea el sostenimiento de las trayectorias estudiantiles para enfrentar las altas tasas de abandono y la baja tasa de egreso, obligan a problematizar la cuestión de los saberes, habilidades y disposiciones necesarios para afrontar la enseñanza en las universidades (Ceresani et al. 2018).

Levy (2022) señala una de las principales paradojas del sistema universitario: la universidad es un territorio de disputas ideológicas, conceptuales y políticas, cuyos aspectos pedagógicos, que son la esencia del trabajo de enseñar, quedan relegados a tal punto que no es un requisito tener formación docente para ser docente. En ese contexto, la autora sostiene que entender a la universidad como una comunidad educativa específica que plantea problemas pedagógicos particulares habilita nuevos debates sobre lo que sucede

en las aulas (relación docente-estudiante) y las necesidades de profesionalización de las personas que trabajan como docentes universitarios.

Como señala Lucarelli (2007:3) a lo largo de los siglos la universidad como institución formadora, preocupada por la transmisión a las nuevas generaciones de los contenidos científicos y culturales, se ha desentendido de las modalidades que adopta la enseñanza, valorizando exclusivamente la imagen del docente universitario como experto en esos contenidos. De esta manera, el dominio del contenido fue considerado garantía de la calidad independientemente de las formas en que ese contenido sea puesto a disposición del aprendizaje de los estudiantes. Ni siquiera la irrupción de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en los contextos universitarios había alterado el modelo de comunicación de estructura simple y unidireccional de la situación didáctica hasta que llegó la pandemia.

Aspectos metodológicos

Para la elaboración de este trabajo se implementó la metodología cualitativa con diseño fenomenológico centrada en comprender la esencia y el significado de las experiencias humanas relacionadas con un fenómeno específico desde la perspectiva de quienes las viven.

Hernández- Sampieri y Mendoza Torres (2018) describen los diseños fenomenológicos en el marco de la ruta de la investigación cualitativa:

En la fenomenología, el objetivo principal es profundizar en la comprensión de las experiencias de las personas relacionadas con un fenómeno, identificando y describiendo las categorías comunes que surgen a partir de estas vivencias. Los investigadores se enfocan en analizar y comprender las unidades de datos proporcionadas por los participantes, más que abstraerse, para crear un modelo

basado en sus interpretaciones y experiencias, similar a la teoría fundamentada (p.548).

Participaron en cada una de las entrevistas y en las observaciones docentes del nivel superior universitario que trabajan y diseñan sus prácticas educativas a partir de distintas propuestas gamificadas.

El tipo de muestra se trata de una muestra no probabilística o dirigida, ya que los participantes fueron incluidos teniendo como criterio único su desempeño docente en el nivel superior universitario. Por lo que la elección de los elementos no tuvo que ver con la probabilidad, sino con causas relacionadas estrictamente con las características determinadas en la investigación. El rango etario oscila entre los treinta y ocho y sesenta años de edad y con un mínimo de experiencia en el cargo de cinco años. En total, se trata de 12 (doce) participantes de distintos puntos del país.

La recolección de datos se llevó a cabo mediante entrevistas semiestructuradas dirigidas a docentes de nivel superior universitario. Para tal fin, se procedió previamente a un acuerdo de consentimiento entre las partes para autorizar la difusión de datos e información con fines estrictamente académicos. La duración de cada una de las entrevistas realizadas por videollamada a través de la plataforma Meet no duró más de veinte minutos.

La guía de preguntas utilizada para realizar la encuesta se organizó en cuatro secciones. En la primera sección se consultaron algunos datos sociodemográficos básicos y de formación de base para conocer el perfil de los entrevistados. En la segunda sección, se realizaron preguntas orientadas a conocer sobre el panorama general de la gamificación y su implementación en el nivel universitario. En la tercera sección, las preguntas se orientaron a lo específico para indagar sobre las prácticas gamificadas in situ y sus implicancias. Finalmente, en la cuarta y quinta sección, tituladas 'Preguntas Anzuelo' e 'Hipotéticas', respectivamente, se exploraron situaciones particulares para conocer más a fondo la aplicación de la gamificación en las aulas y plantear escenarios hipotéticos sobre su futuro en la educación superior.

El método empleado para contactar a los entrevistados integró diferentes estrategias con el objetivo de asegurar la participación de docentes universitarios con experiencia en prácticas gamificadas. En un primer momento, se utilizó el correo electrónico como vía principal, se enviaron invitaciones personalizadas que especificaban los objetivos del estudio, los criterios de participación y las condiciones de confidencialidad.

Adicionalmente, se aplicó la técnica de bola de nieve, un recurso característico de investigaciones cualitativas, a través del cual algunos entrevistados recomendaron y facilitaron el contacto con otros docentes que cumplieran con los mismos requisitos. Este enfoque no sólo permitió expandir la red de participantes, sino también asegurar la inclusión de diversas y representativas perspectivas dentro del marco de análisis. Como resultado de esta combinación de estrategias, fue posible entablar un diálogo con una muestra pequeña pero significativa de docentes que permitió abordar la investigación en profundidad.

Asimismo, se utilizó un consentimiento informado como un elemento para garantizar la ética y la transparencia de la investigación. Este documento que fue leído a cada uno de los entrevistados detalló de manera explícita los objetivos, propósitos, y alcances de la entrevista, remarcando que la participación era completamente voluntaria, y que los entrevistados podían retirarse en cualquier momento sin repercusiones. Además, se aseguró la confidencialidad y el anonimato de toda la información proporcionada, reforzando la protección de la privacidad de los participantes. El consentimiento también incluyó la opción para que cada docente pudiera, en el futuro, solicitar acceso a información relacionada con los resultados del estudio, así como el uso o destino de los datos recopilados.

RESULTADOS

Se analizaron un total de 15 entrevistas realizadas de forma virtual a docentes del nivel superior universitario, provenientes de diversas regiones del país. De los participantes, 10 eran mujeres y 5 varones, con una antigüedad docente en el nivel que oscila entre los seis y treinta años. Todos los entrevistados cuentan con experiencia en la implementación de gamificación en sus prácticas de enseñanza. Las edades de los participantes se encuentran en el rango de 38 a 60 años.

En términos de ubicación geográfica, 12 docentes residen en la Provincia de Buenos Aires y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, mientras que los restantes se distribuyen entre la Provincia de Córdoba (1), San Luis (1) y Río Negro (1). En cuanto al tipo de institución en la que se desempeñan, 5 docentes trabajan exclusivamente en instituciones públicas, 6 en privadas, y 4 combinan sus actividades entre instituciones públicas, privadas y otros organismos estatales.

El análisis se centró en explorar los siguientes aspectos: perfil sociodemográfico, panorama y estado actual de la gamificación en el nivel superior, y utilidad de esta metodología en las prácticas educativas. Se hizo énfasis en diversos aspectos como las motivaciones para emplear la gamificación, los beneficios percibidos de su aplicación, las herramientas y plataformas utilizadas y la formación docente sobre esta temática. Además, se consideraron los distintos escenarios en los que se implementó la gamificación, abarcando modalidades virtuales, presenciales e híbridas o combinadas.

En suma, el análisis de los testimonios recogidos refleja un panorama diverso sobre el estado actual de la gamificación en el nivel superior. Desde la óptica del diseño fenomenológico, se han identificado para el análisis los siguientes 3 (tres) ejes:

- panorama de la gamificación en el nivel superior universitario,

- acciones y motivaciones de las prácticas de enseñanza con gamificación, estrategias, y
- herramientas empleadas para gamificar y formación y propuesta de mejora.

Eje 1: Panorama actual de la Gamificación en el Nivel Superior Universitario

El primer eje de análisis resultante a partir de los testimonios revela tres categorías conceptuales claves que articulan el panorama actual de la gamificación en el nivel superior universitario en Argentina: estado actual en sentido estricto; factores que dificultan su adopción; y, desafíos y oportunidades de la gamificación .

El panorama actual de la gamificación en la educación superior en Argentina se caracteriza, según los testimonios recabados, por un incipiente y generalizado interés en incorporar esta técnica como herramienta para mejorar la experiencia de enseñanza y aprendizaje. El uso de estos elementos de juego en contextos educativos, sin lugar a dudas, parece haber tenido un auge mayor a partir de la pandemia, según lo datan los testimonios. Aunque existe un interés creciente de parte de los docentes universitarios, está mayormente limitado a iniciativas individuales y proyectos específicos, sin que exista una integración generalizada o sistemática en los planes de estudio ni mucho menos que signifique un trabajo interdisciplinario.

Dentro de este contexto, el análisis del panorama abarca tres aspectos fundamentales o categorías de análisis: el estado actual de la gamificación en sentido estricto (1), los factores que dificultan su adopción (2) y los desafíos y oportunidades de la aplicación de esta metodología en las prácticas de enseñanza (3).

Estado actual en sentido estricto:

Esta primera categoría permite identificar cómo y en qué medida se está aplicando esta técnica en el ámbito superior universitario desde la perspectiva de los profesores

entrevistados. Es decir, describe el estado de situación propiamente dicho y las percepciones que circulan en el ambiente docente sobre el uso y la metodología. Los relatos vivenciales, en este sentido, asocian la gamificación con dos ideas o nudos conceptuales: fase incipiente y percepción inicial y prejuicios; es decir, la gamificación se encuentra en una etapa temprana de su desarrollo, marcada en algunos casos por proyectos experimentales y su adopción parcial en contextos específicos; si bien algunos docentes usan e incorporan en sus programas elementos lúdicos como estrategias pedagógicas, en la práctica misma no logra consolidarse como un recurso transversal que atraviese incluso sus mismos espacios.

En relación con la fase incipiente, la mayoría de los entrevistados coinciden en que la gamificación está en una etapa inicial o en desarrollo dentro de las instituciones de educación superior (E5, E9, E13, E15).

En palabras de los profesores entrevistados,

“en educación superior es algo muy incipiente [...] depende un poco de la formación de los docentes” (Entrevistado Núm 5).

“todavía está en una etapa muy incipiente. No digo de génesis, pero sí de un desarrollo que todavía tiene mucho por construirse [...] falta unificar un criterio cuando hablamos de gamificación” (Entrevistado Núm 9).

“utilizar plataformas novedosas para gamificar puede resultar demasiado disruptivo, especialmente al inicio” (Entrevistado Núm 13).

(Yo creo que está en un estado incipiente todavía. Como te digo, yo no sabía que se llamaba gamificación, para mí eran estrategias implementadas para llamar la atención, facilitar la memoria, generar empatía, desde el ámbito publicitario aplicado a las aulas” (Entrevistado Núm. 15)

Otros docentes, tres de los quince entrevistados, sin embargo, arguyen que se trata de una estrategia que en el ámbito universitario no está muy afianzado o ni siquiera es considerada una opción para la dinamización de las prácticas de enseñanza. Vale destacar que, aunque

implementan gamificación en sus cursos y en los distintos espacios de los que forman parte, sostienen que la educación universitaria no ve a la gamificación con buenos ojos. A pesar de sus propias iniciativas, observan que en el ámbito superior prevalece un enfoque tradicional.

En palabras de los entrevistados,

“Respecto a la gamificación en particular, que es una de las estrategias con un uso menos frecuente, por todo esto que vengo diciendo [...] pienso que realmente no es un recurso que esté ni siquiera en el radar de los docentes universitarios. (Entrevistado Núm. 2)

“Eh, la gamificación, al menos en lo que es la educación tradicional, no está siendo aprovechada”. (Entrevistado Núm 10)

“En la educación superior no lo veo muy afianzado, algunos todavía tengo docentes que lo ven medio como el bicho raro” (Entrevistado Núm. 1).

Asimismo, aunque manifiestan que hay avances institucionales, sostienen que estos son aislados y dependientes de la iniciativa individual de los docentes. Es decir, tiene que ver con ajustes metodológicos propios de las instituciones en las que se desempeñan los profesionales, o incluso ideas que emergen de alguno de los integrantes de los equipos docentes que de pronto deciden traer una cuota de innovación y dinamismo a sus clases.

En palabras de los entrevistados,

“se encuentra de manera muy aislada [...] depende más de una inquietud pedagógica de los docentes que del propio sistema” (Entrevistado Núm 3).

“depende mucho de cada docente, que se anime [...] más desestructurado” (Entrevistado núm 8).

Por otro lado, cuatro de los testimonios mencionan que el resto de la comunidad docente reduce la gamificación a una percepción inicial vaga acompañada de prejuicios. En este nudo conceptual, se deja ver que en el resto de la comunidad docente subyacen percepciones iniciales y prejuicios hacia la gamificación; estas ideas influyen definitivamente

en su aceptación y adopción. Muchos docentes incluso reducen la metodología a una estrategia superficial e irrelevante, asociándola únicamente con el entretenimiento. Se trata claramente de un sesgo que dificulta el reconocimiento de sus beneficios pedagógicos que incluso los mismos docentes entrevistados han mencionado, como, por ejemplo: personalización del aprendizaje, inyección de motivación para el mismo proceso, retroalimentación constante, etc.

Autores como Gómez Zeliz y Negro (2023) recuperan esta idea existente en el imaginario social sobre el juego en el nivel superior y mencionan desde esta perspectiva que se menoscaba el potencial pedagógico de la técnica de gamificación, cerrando la posibilidad de innovar las prácticas de enseñanza: "Imaginar momentos relacionados con lo lúdico en un aula universitaria se podría tornar polémico, cuando en realidad la instancia de juego, en cualquier ámbito educativo, nos abre las puertas al intercambio de experiencias y de conocimientos, en un ambiente de disfrute" (Rubio, 2012, p. 151).

En palabras de los entrevistados,

"En el nivel superior [...] se confunde la gamificación con jugar. Algunos docentes lo ven como que hacen jugar a los estudiantes en vez de enseñar" (Entrevistado Núm. 1).

"Hay quienes despotrican contra los juegos o creen que el aprendizaje tiene que ser aburrido para ser válido en el nivel superior" (Entrevistado Núm. 4).

"no todo docente se anima a implementar este tipo de estrategias, [...] lo académico todavía tiene un estado de elevado, y si implemento estrategias lúdicas, parece que es como que baja de nivel" (Entrevistado Núm 15).

"la gran mayoría de los docentes [...], había docentes más añosos, algunos más jóvenes, con muy poca formación y con muy poca experiencia, en general, los comentarios de otros colegas, era como muy infantil la sensación de gamificación" (Entrevistado Núm 8).

Factores que dificultan su adopción

La otra cara del análisis tiene que ver con los diversos obstáculos que impiden la adopción de la gamificación como una técnica de enseñanza significativa. Estos impedimentos diversos tienen que ver con factores que limitan su consolidación como práctica pedagógica. Factores de índole relativos a la falta de formación específica en gamificación, tanto en lo que respecta a cuestiones estructurales como la escasez de recursos y materiales, determinan, por un lado, carencias que ponen freno a la capacidad de los docentes para comprender la dimensión y los beneficios de aplicar la gamificación, y por otro, el poder diseñar experiencias adecuadas adaptadas a los objetivos y al contexto del nivel superior, generando incertidumbre y resistencia a probar nuevas metodologías.

Se recogen entonces tres subcategorías a partir de los testimonios vivenciales: la falta de formación pedagógica de los docentes con una didáctica específica en la materia; escasez de recursos y tiempo y, por último, desinformación.

Respecto a la falta de formación específica en la materia, algunos de los testimonios recabados expresan que la falta de capacitación pedagógica al respecto da cuenta también del estado de situación de la gamificación en el nivel superior a nivel país. En tal sentido, en general, sostienen que en la educación superior muchos docentes no tienen una formación específica didáctica, lo que limita su capacidad para impartir clases con gamificación.

Respecto a la relación “escasez de recursos y tiempo”, cinco de los entrevistados sostienen que el diseño, implementación y evaluación de actividades gamificadas requieren un esfuerzo adicional. que no siempre es viable para los docentes debido a limitaciones de tiempo y carga administrativa.

Y por último, en lo que respecta a la “desinformación”, se sostiene, en algunos casos, que existe una falta de comprensión clara sobre lo que implica gamificar, lo que lleva a confusiones entre gamificación y actividades lúdicas simples. Por ejemplo, dos docentes mencionaron y dieron a entender que sin el elemento “narrativa” no puede haber gamificación. Por lo tanto, esas actividades diseñadas no pueden considerarse como

“gamificadas”. Lo mismo aplica para aquellas actividades interactivas de múltiples opciones diseñadas en plataformas muy conocidas.

En palabras de los entrevistados,

“Requiere realmente capacitación, porque tiene unos requerimientos, a veces la gente cree que hacer un cajud, por ejemplo, un quizis, ya está gamificando, y no se trata de eso.” (Entrevistado Núm. 4)

“En educación superior, muchos docentes no tienen formación metodológica específica, lo que limita la adopción de recursos como la gamificación” (Entrevistado Núm. 2).

“Hay muchas experiencias que son asistemáticas y difíciles de sostener [...] falta una formación específica” (Entrevistado Núm. 9).

“Son pocos los docentes que se animan, principalmente por una cuestión de tiempo, ya que desarrollar y evaluar estas actividades lleva mucho esfuerzo” (Entrevistado Núm 12).

“Cuando hablamos de gamificación [...] no basta con actividades interactivas; debe haber una narrativa que guía los desafíos y los vínculos” (Entrevistado Núm. 4).

“Falta unificar un criterio cuando hablamos de gamificación y construir aportes realmente significativos. “Sin duda hay mucho voluntarismo y es saludable, pero no alcanza” (Entrevistado Núm. 5).

Desafíos y oportunidades de la gamificación

Otro aspecto del análisis da cuenta de que el empleo de la gamificación en las aulas universitarias se presenta un panorama dual. Es decir, las dificultades que se presentan para su implementación y los desafíos coexisten con el reconocimiento de que su aplicación tiene sus beneficios pedagógicos. Por otra parte, si bien los equipos docentes pueden mostrar cierto voluntarismo en su aplicación, existen limitaciones estructurales y resistencias propias de las instituciones universitarias. Sin embargo, a pesar de esto, existen posibilidades y oportunidades de innovar las dinámicas educativas en modalidades tanto virtuales como presenciales.

Esto no sería posible sin un cambio de paradigma que demanda tiempo, formación y disposición al cambio por parte de los docentes y de las propias instituciones. Sobre este aspecto, cinco de los quince testimonios dan cuenta de ese cambio de paradigma y sostienen, en líneas generales, que la pandemia impulsó una reflexión sobre las metodologías de enseñanza, abriendo el camino a estrategias más dinámicas y disruptivas como la gamificación, que promueve un aprendizaje activo centrado en el estudiante en cualquiera de las modalidades.

En palabras de los entrevistados,

“La pandemia puso mucho el foco en cómo se enseña [...] muchos docentes no se animan a gamificar porque no saben cómo hacerlo” (Entrevistado Núm 2).

“El desarrollo de la educación a distancia ha hecho que la gamificación se implemente más, impulsada por la virtualidad” (Entrevistado Núm 7).

“En pandemia, y nos tuvimos que poner creativos para captar la atención de los alumnos, entonces, bueno, me da la impresión que todo esto concluyó en que uno comience a relacionarse con otras estrategias”. (Entrevistado Núm. 14)

“Creo que estos últimos años, después de la pandemia, ha cambiado la visión de toda la educación, y sobre todo de la educación superior. Veo que la gamificación promueve otros espacios y otros recursos” (Entrevistado Núm. 6).

“Desde la pandemia, como que sí, los docentes empezaron primero a dar clases de manera virtual y a pensar en distintas estrategias; hicimos todo un proceso de formación en tecnologías, en apoyos para la virtualización” (Entrevistado Núm 5).

Hasta aquí, el panorama que ofrecen los entrevistados a partir de sus relatos y experiencias dan cuenta de que el estado de situación en Argentina, por lo menos, enfrenta desafíos importantes relacionados con prejuicios, falta de formación y recursos, y la gamificación como un terreno poco explorado que recién parece haber sido empujado a escena a partir de la pandemia del COVID-19. No obstante, si bien está clara la idea de que la gamificación se posiciona como una herramienta valiosa y novedosa, a la vez también está presente una carencia importante en todo el ámbito universitario, la falta de una sistematización que

atraviese las instituciones, estableciendo parámetros claros sobre qué es y qué implica la gamificación.

Eje 2: Acciones, Implicancias y Motivaciones de enseñar con Gamificación

Este eje se centra en abordar, a partir del relato de los docentes entrevistados, el detalle de otras dimensiones enmarcadas en el acto de gamificar como parte de la tarea docente antes de llegar con las propuestas al aula. Vale decir, se mencionan y describen las acciones previas y los procesos de organización, sus implicancias en el diseño de las propuestas, tanto individuales como institucionales, y las motivaciones o razones que llevan a elegir la gamificación como técnica didáctica.

Se tratan de procesos decisivos previos que van desde la planificación, diseño de propuestas hasta la organización de recursos y estrategias de acuerdo al contexto de los estudiantes, el equipo de trabajo y también de las instituciones. Estas decisiones no son meramente técnicas, sino que también están impulsadas por la convicción propia de los docentes universitarios de introducir dinámicas disruptivas que alteren positivamente el devenir de las clases.

Entonces, si gamificar implica transformar ciertos contenidos a enseñar en una actividad atravesada por la diversión, las numerosas posibilidades que se abren en ese diseño invitan a pensar en cómo y qué otras herramientas, aspecto que se abordará más adelante, pueden ser útiles en el marco de las tecnologías de la información y la comunicación.

Los docentes universitarios entrevistados fueron consultados en estos aspectos sobre: ¿Cómo es una jornada de trabajo para un docente de nivel superior universitario que planifica o evalúa a partir de la gamificación? ¿Qué acciones conlleva planificar a partir de esto y cuáles fueron las motivaciones de incorporar gamificación en las clases?

Las respuestas obtenidas arrojaron diversos nudos conceptuales que fueron agrupados en las siguientes tres categorías de análisis: planificación y adaptabilidad contextual; prueba, conocimiento y experimentación previa de las actividades gamificadas; y motivaciones intrínsecas y contextuales para la implementación de la gamificación.

Planificación y adaptabilidad contextual

Partiendo de este marco, al igual que cualquier otro acto pedagógico, enseñar a partir de la gamificación se constituye como una tarea que debe planificarse, organizarse y sistematizarse. Sin estos pasos previos, no puede asegurarse de que exista una enseñanza y un aprendizaje efectivo. Salvador-Gómez et al. (2022) y Deterding et al. (2011), señalan que la eficacia de la gamificación está fuertemente relacionada con una adecuada planificación y desarrollo.

Al seleccionar un juego o establecer el tipo de actividad gamificada que se va a realizar, un punto importante, como parte de su diseño, es el establecimiento claro de los objetivos formativos que se desean lograr, mencionado por varios entrevistados. El establecimiento de los objetivos permite un acercamiento y esclarecimiento de las habilidades, actitudes y destrezas que se quieren fomentar y los contenidos que atravesarán toda la actividad.

Los objetivos, como uno de los requisitos a precisar, forman parte de la ya mencionada planificación, entendida desde la neurociencia, según Lancioni et al. (2022), como una función ejecutiva junto con la anticipación de estrategias, la toma de decisiones ante posibles formas de jugar, revisión de las estrategias utilizadas y autoevaluación sobre las estrategias más convenientes.

Las palabras de los docentes sobre estos aspectos hablan de la importancia de una planificación meticulosa y adaptativa, de la necesidad de anticipar la reacción de los estudiantes ante el uso de la gamificación, de ajustar las actividades de acuerdo a las respuestas y a las dinámicas de aprendizaje de cada grupo.

En palabras de los entrevistados,

“Es una tarea muy ardua. Nosotros tuvimos que hacer toda la planificación previa, lo que es el armado de la narrativa para el juego, para que justamente los participantes quieran participar [...] (Entrevistado Núm 1)

“Y [...] es un acto que se planifica. [...] Tiene que haber una organización, propósitos específicos. ¿Cuál va a ser el objetivo y qué cuentito quiere contar? (Entrevistado Núm 2)

“Uno tiene que planificarlo mucho antes de las clases, aplicarlo y después volverlo a modificar [...] hay que ajustarlo a ese público (Entrevistado Núm 3)”.

“Planificar es la primera y fundamental estrategia para incluir gamificación en el aula. No vamos a incluir una actividad de juego sin antes previamente planificar” (Entrevistado Núm 6)

“El rol docente es un rol bastante complejo por las múltiples tareas que tiene, una tiene que ver con planificar esa clase, y bueno, ahí es donde uno puede elegir cómo quiere hacer” (Entrevistado Núm 14) .

Prueba, conocimiento y experimentación previa de las actividades gamificadas

Otro de los puntos importantes comprendidos en el marco de las acciones que se deben realizar con antelación a la puesta en escena de las actividades gamificadas es la cuestión referida a la prueba y experimentación previa que deben realizar los docentes con respecto a las actividades que desean implementar.

Con el avance y auge que tienen las tecnologías de la información y la comunicación y los entornos digitales que se desplazan de uno u otro modo al espacio de las aulas, se abre un abanico importante de herramientas disponibles para el diseño de actividades con gamificación a partir de entornos accesibles. Algunas de esas herramientas y aplicaciones creadas con un diseño predeterminado están al alcance de todos y no necesitan mayor programación más que la adaptación a lo que se quiere enseñar. Según Caporale et al. (2022) estos entornos ofrecen en sus sitios aplicaciones realizadas por otros docentes que podremos usar, adaptar o tomar como modelos. Aunque de esas herramientas,

exclusivamente, se hablará más adelante, el aspecto que se resalta es la importancia de esta etapa de prueba y experimentación.

Según los testimonios de los entrevistados, este proceso no solo permite verificar la viabilidad técnica y pedagógica de las propuestas, sino también anticipar posibles imprevistos que podrían surgir en su aplicación. Los docentes destacan que “jugar” las actividades que planean llevar a cabo les otorga una comprensión mayor de las dinámicas y de cómo estas impactan en la experiencia de los estudiantes. Por otro lado, atravesar la prueba y experimentación de manera anticipada reduce la incertidumbre sobre su funcionamiento y facilita su adaptación a los contextos específicos del nivel superior.

En palabras de los entrevistados,

“Primero uno tiene que jugar. Tiene que jugar aquello que va a llevar al aula. No puedo llevar como uno llevaría un libro y recomendaría un libro, o trabajaría sobre un libro que no leyó.” (Entrevistado Núm 4)

“El primer contacto del docente con la planificación de estrategias didácticas es haber jugado, haber tenido experiencias, como que primero hay que encontrarse con alguna experiencia de juego” (Entrevistado Núm 5).

“Mirá, en realidad creo que es estar permanentemente viendo lo último, viendo qué es lo que está pasando. Yo no puedo planificar sin tener el curso de lo que sucede”. (Entrevistado Núm 15)

“El mundo de hoy, de las nuevas tecnologías, implica estar actualizado, mantenerte al día, formado y obviamente, un manejo y ciertas habilidades en lo que tiene que ser la implementación de estas estrategias”. (Entrevistado Núm 7).

En esta misma línea, otro de los aspectos que se destaca es la importancia de mantenerse al día con los avances en la materia y las nuevas tendencias. Esto implica estar a la vanguardia en el uso de las nuevas propuestas que surgen con tecnologías emergentes, el manejo competente de las tecnologías de la información y la comunicación y de

herramientas digitales avanzadas que incluyen plataformas interactivas, aplicaciones móviles educativas, entornos virtuales de aprendizaje, etc.

Por lo tanto, el proceso de experimentar previamente las actividades y de familiarizarse con las actualizaciones de las herramientas no solo permite al docente dominar su funcionamiento, sino también identificar las estrategias que mejor se adecuan a los objetivos de aprendizaje. De esta manera, la prueba y la experiencia previa se convierten en el componente que conecta la planificación pedagógica con la práctica efectiva.

Motivaciones intrínsecas y contextuales para la implementación de la gamificación

En contextos gamificados, la motivación se puede analizar tanto en estudiantes como en docentes. En este caso, como lo que se analiza es la didáctica de la gamificación, interesa saber cuáles son las causas que motivan esta práctica en los docentes universitarios.

Antes del detalle, para este apartado se tomarán las ideas conceptuales de Soriano (2001) para quien la motivación es más un proceso dinámico que un estado fijo, los estados motivacionales de los seres humanos están en continuo flujo, tanto creciente como decreciente. En este apartado se van a mencionar dos tipos de motivaciones, intrínseca y extrínseca. Pero se hará foco en la primera. La motivación intrínseca es la que surge del interior del individuo, impulsándolo hacia lo que le gusta, le interesa y le resulta atractivo.

En este sentido, Valderrama (2015) destaca que el juego es una actividad que, por su propia naturaleza, genera motivación, ya que las personas que participan en él son impulsadas por el simple disfrute que proporciona. Además, argumenta que el juego facilita la creación de entornos propicios para el aprendizaje y la experimentación, promoviendo competencias vinculadas a la inteligencia emocional y social.

Traducido al contexto de este trabajo, este mismo principio se refleja en los testimonios de los docentes entrevistados que implementan gamificación en sus prácticas de enseñanza. Su motivación intrínseca radica, en gran medida, en el deseo de desafiar los métodos

tradicionales y generar cambios tanto en el acto de la enseñanza como en el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

En palabras de los entrevistados,

"Teníamos que probar algo distinto, algo que atrape." (Entrevistado Núm 1)

"Entonces, la motivación y vivenciar todo esto que uno viene contando, [...] desarrollar estrategias de resolución de problemas, trabajar en entornos colaborativos, es un tema que acapara mi atención para poder desarrollarlo en las clases". (Entrevistado Núm 2)

"Con un compañero nos propusimos hacerlo como de lleno y leer un poco sobre esto; nos recomendaron materiales sobre juegos de rol, sobre simulaciones, empezamos a buscar algunos materiales y lo empezamos a incorporar" (Entrevistado Núm 5)

"En realidad nació como una necesidad en el 2020, como una necesidad de lograr la interacción con el alumno desde otro lugar totalmente diferente a lo que da la presencialidad". (Entrevistado Núm 10)

"Me gusta la tecnología. La tecnología que cumpla con un objetivo copado, como quien diría, que sirva realmente para algo que construya" (Entrevistado Núm 12).

Los testimonios recabados dan cuenta, en definitiva, de dos categorías: la primera está relacionada con el deseo propio de cada uno de ellos de introducir cambios para innovar la didáctica y así captar la atención de los estudiantes, despertando el compromiso y provocando que participen activamente; y la segunda responde al interés personal de cada docente por explorar otras herramientas y metodologías. En este sentido, entonces, la gamificación se percibe como ese vehículo que les permite satisfacer un poco de curiosidad propia y gusto por la tecnología, como así también diseñar experiencias que estimulen determinadas habilidades.

Eje 3: Estrategias y herramientas empleadas en gamificación y beneficios de su aplicación

La gamificación es una técnica verdaderamente estratégica para quienes hacen uso de ella de una manera planificada que abre la posibilidad de usar una variedad de recursos y herramientas en aulas físicas o en entornos virtuales de aprendizaje.

Los entrevistados coinciden en que antes de la pandemia, el uso de plataformas educativas, sobre todo en el nivel superior, ya se encontraba en pleno desarrollo y crecimiento y se preveía una escalada en el uso de dichas plataformas en los próximos años (Pablos Pons, 2019); y que esta creciente tendencia se aceleró con el modelo de semipresencialidad que se implementó al inicio de la pandemia, lo que fomentó el uso de plataformas digitales como Socrative, Classcraft o Kahoot, las cuales se destacan por incorporar elementos lúdicos y gamificados en el material didáctico (Salvador-García, 2021). La pandemia, mencionada por varios de los entrevistados de este trabajo, parece haber sido el detonante o, por lo menos, el momento bisagra para que estas herramientas encuentren su momento, no de aparición, sino de expansión de la virtualidad hacia la presencialidad.

En esta línea, en este apartado se abordan y analizan dos aspectos de los testimonios de los propios entrevistados. Por un lado, aquellas herramientas y plataformas empleadas para llevar a cabo propuestas gamificadas en el nivel superior, describiendo dinámicas y estrategias de gamificación y metodologías de implementación. Por otro lado, se hará énfasis en los beneficios percibidos de la aplicación de esta técnica en los mismos contextos, haciendo hincapié en la motivación extrínseca a la que se había aludido anteriormente.

Estrategias y herramientas empleadas para gamificar

Del análisis de las entrevistas surge que los docentes utilizan los términos "plataforma" y "herramienta" se utilizan de manera reiterada; sin embargo, no suele hacerse una distinción entre esos conceptos. Para clarificar su significado y diferenciarlos, es necesario recurrir a las definiciones propuestas por expertos en el campo.

- **Plataforma:** Según Prensky (2001), una plataforma digital es un entorno virtual que permite la creación, distribución y uso compartido de contenidos y aplicaciones. En el contexto de la gamificación educativa, una plataforma se puede definir como un sistema integrado que facilita la creación, gestión y evaluación de experiencias de aprendizaje gamificadas. Estas plataformas suelen ofrecer un conjunto de funcionalidades y herramientas interconectadas, como sistemas de puntuación, tableros de clasificación, avatares y mecanismos de recompensa, que permiten a los docentes diseñar y personalizar ambientes de aprendizaje atractivos y motivadores.
- **Herramienta:** Una herramienta, por su parte, es un instrumento o recurso específico diseñado para realizar una tarea concreta. En el ámbito de la gamificación, las herramientas son componentes individuales que se pueden integrar en una plataforma o utilizar de forma independiente. Estos pueden incluir cuestionarios interactivos, simuladores, juegos de rol, entre otros. Según Gee (2003), las herramientas de gamificación son los elementos que permiten a los jugadores interactuar con el entorno del juego y avanzar en la narrativa.

En esta línea, las preguntas que se formularon a los docentes entrevistados para indagar sobre estos aspectos fueron las siguientes: ¿Qué tipo de actividades gamificadas ha implementado hasta ahora? ¿Podría darme algunos ejemplos concretos?; ¿Qué herramientas o plataformas digitales utiliza para implementar la gamificación en sus clases?

Las herramientas específicas más mencionadas por los entrevistados han sido Kahoot, Quizizz, Genially, Mentimeter. También hablaron de aplicaciones de pensamiento visual como Miro y Trazos. Otros docentes mencionaron motores de desarrollo de videojuegos como Godot, GDevelop2, Construct3 y Twine. En cuanto a plataformas de diseño, mencionaron Canva, Wix, Figma, Moodle y Classroom para gestionar y conectar el uso de las herramientas.

Los entrevistados también mencionaron los contextos de uso de esas herramientas y plataformas. En cuanto a contextos de uso, mencionaron que el empleo de ciertas herramientas y plataformas se ajustó a juegos de repaso o evaluaciones (presenciales, asincrónicas o sincrónicas); creación de narrativas en Twine y Wix; y diseños colaborativos o pizarras interactivas como Trazos, Miro, etc. En las precisiones sobre dinámicas y estrategias de gamificación, mencionaron la creación de escenarios ficticios o contextos apocalípticos. Esto es, juegos basados en narrativas o simulaciones. También utilizan un sistema de puntos y recompensas; una estrategia común es la implementación de sistemas de puntos, rankings y recompensas virtuales o presenciales.

En palabras de los entrevistados,

Sobre las herramientas,

“la primera con la que experimenté es Kahoot, sé que existen otras, lo hablamos, lo tengo de en carpeta” (Entrevistado Núm 13)

“Uso Kahoot, Mentimeter y códigos QR justamente para hacer esto y encuestas en WhatsApp.” (Entrevistado Núm 15)

“Utilizo Kahoot para generar cuestionarios interactivos en tiempo real; permite mantener el interés de los estudiantes durante las clases virtuales”. (Entrevistado Núm 1)

“Con GDevelop2 los estudiantes diseñan videojuegos simples, lo que fortalece tanto su creatividad como habilidades técnicas [...] Han hecho juegos utilizando Figma que como lo idearon y como lo utilizaron lo podés usar para armar un juego en Wix ” (Entrevistado Núm 4)

Sobre las Plataformas,

“Uso juegos de preguntas y respuestas en la plataforma Genially, donde cada uno tiene que sumar puntos de acuerdo a la respuesta que haya tenido [...] después les ofrezco distintas situaciones de acuerdo a esos puntos. (Entrevistado Núm 5)

“En Genially preparo tableros interactivos y dinámicas de escape room, lo que les resulta muy motivador” (Entrevistado Núm 4)

“Nosotros contamos con una plataforma que es propia de la universidad que es Blackward y Analogy. Blackward permite un desarrollo bastante interesante para la gamificación porque ya está dentro de las herramientas que tiene. (Entrevistado Núm 10)

“Habíamos armado con Genially una sala de escape. Estuvo muy divertida.” (Entrevistado Núm 6)

“Después dentro de Moodle uno utiliza todas las herramientas [...] y muchas otras más con similitud de funciones hasta probar herramientas de programación, de robótica, hasta la impresión 3D” (Entrevistado Núm 7)

“después para programar o para hacer jueguitos hemos usado MBlock, Scratch, lo mismo, porque son gratis, porque son fáciles, porque son de animación en bloques” (Entrevistado Núm 11)

Contextos de uso,

"Uso Quizizz para evaluar conocimientos previos antes de iniciar un tema, ya los estudiantes les encanta competir por los puntos". (Entrevistado Núm 2)

Dinámicas y estrategias de gamificación. Juegos basados en narrativas o simulaciones

“Y se utiliza, depende del tipo de clases, en general en el laboratorio que damos, como se explican muchas tecnologías emergentes, uno intenta poner al alumno en situación de experimentar”. (Entrevistado Núm 4)

"Cree un juego donde los estudiantes simulan ser periodistas en un escenario de crisis" (Entrevistado Núm 5)

A partir del análisis de los discursos docentes sobre este aspecto, puede apreciarse una base para la diferenciación entre herramientas y plataformas utilizadas en las prácticas gamificadas. Las plataformas se conciben como sistemas integrales que permiten gestionar esas experiencias gamificadas, tales como Moodle, Genially o Blackboard, brindando un entorno estructurado para el diseño, la implementación y la evaluación de dinámicas. Por su parte, las herramientas se orientan hacia tareas más específicas, como la creación de los cuestionarios con Kahoot o Quizizz, el diseño de narrativas interactivas con Twine y la elaboración de videojuegos con motores como GDevelop2. Esta diferenciación, aunque útil,

no se plantea como un esquema rígido, sino como una base para entender cómo los docentes aprovechan las capacidades de cada recurso según el contexto y los objetivos del aprendizaje.

Asimismo, el análisis sobre los relatos da cuenta de que la elección de herramientas y plataformas está estrechamente vinculada a las estrategias de gamificación empleadas. Los docentes mencionaron la implementación de sistemas de puntos, tableros de clasificación y dinámicas basadas en narrativas o simulaciones, adaptadas tanto a actividades presenciales como virtuales. Los contextos de uso varían ampliamente, desde evaluaciones formativas hasta el desarrollo de proyectos colaborativos, lo que demuestra la versatilidad de las tecnologías dependiendo del uso de cada docente. En suma, la decisión de cada docente sobre qué recurso emplear y cómo integrarlo depende tanto de las características de los estudiantes como de los objetivos que se persigan, sin perder de vista la importancia de una planificación flexible y consciente en el diseño de las clases con esta técnica.

Beneficios de la aplicación de la gamificación

Se habló y se analizó anteriormente el aspecto intrínseco de la motivación en los contextos de aplicación de la gamificación, claramente relacionado con las motivaciones y causas que nacen de los propios docentes universitarios y que justifican el empleo de esta técnica. Ahora, en este caso, se abordará, siempre desde los testimonios y relatos vivenciales de los docentes universitarios, la motivación extrínseca, esa que se origina en factores externos al individuo. Traducido al contexto de este apartado, es esa motivación que moviliza al docente, pero que nace en los factores externos que son los propios estudiantes. Según Soriano (2001), este tipo de motivación ha sido empleado durante años en el ámbito educativo, recompensando a los estudiantes a través de sus calificaciones, conductas y medallas o insignias digitales (Palazon y Herrera, 2015).

Si la motivación es lo que lleva a un individuo a hacer algo (Borrás Gené, 2015) entonces, desde la perspectiva de la didáctica de la gamificación, ¿qué razones motivan a un docente

del nivel superior a implementar la técnica de la gamificación en sus prácticas de enseñanza? Por otro lado, muchos trabajos de investigación dan cuenta del impacto que tienen las prácticas gamificadas en las clases. ¿Qué beneficios se pueden observar en los estudiantes al utilizar la gamificación? ¿Influye verdaderamente la gamificación en la forma en que los estudiantes aprenden? A partir de estas preguntas se recogen algunas impresiones comunes que dan cuenta de esas causas extrínsecas a los docentes motivadoras del uso de esta técnica.

No obstante, abordar la motivación desde esta óptica también lleva a considerar aspecto extrínseco desde los propios alumnos. En lo intrínseco, el individuo realiza la actividad por la satisfacción propia de realizarla, porque le interesa, porque le apetece, estimulando otras habilidades relacionadas quizás con la inteligencia emocional y social. Desde lo extrínseco, la motivación viene determinada por factores externos a la actividad, como pueden ser recompensas o valoraciones positivas (Domínguez et al., 2022).

Dicho esto, si el juego debe ser una motivación para la enseñanza del docente y el aprendizaje del alumno, los aspectos motivacionales extrínsecos del estudiante se conectan con lo extrínseco del docente en el mismo escenario de la práctica. Cuando el docente invita a los estudiantes a participar de actividades gamificadas, los factores motivadores para los alumnos, en muchas ocasiones, son recompensas externas que proporcionan un placer o satisfacción que la tarea en sí misma no puede proporcionar.

Actualmente, las universidades presentan grandes problemas y desafíos en este aspecto debido a resistencias ideológicas profundamente arraigadas en las tradiciones pedagógicas del ámbito superior. La percepción de que la educación universitaria debe mantenerse fiel a los enfoques tradicionales, formales y rígidos provoca que técnicas como la gamificación sean subestimadas o vistas con rechazo y escepticismo. Esta situación se intensifica aún más cuando se asocia rápidamente con el concepto de “juego”, que a menudo se percibe

como incompatible con la seriedad académica que se espera en este nivel, provocando un desperdicio del potencial pedagógico de esta técnica aplicada a la enseñanza.

De todas maneras, a pesar del terreno desfavorable que puede percibirse para la gamificación en un sentido más general, distintos profesionales y hasta algunas instituciones universitarias pareciera que la empiezan a ver. Esto es lo que puede apreciarse a partir del testimonio de los distintos profesionales de la educación universitaria que dan cuenta de la potencialidad de esta técnica. Profesionales que incluso provienen de distintos campos del conocimiento, como de la biología, el derecho, la administración, entre otros.

En este sentido, todos los entrevistados argumentan y explican los beneficios de la gamificación aplicada en el ámbito universitario. A continuación, se presentan tres categorías conceptuales que responden íntegramente a esos discursos a partir de interrogantes que indagan sobre ese aspecto en la práctica: motivación e involucramiento activo del estudiante, mejora en la comprensión y retención del contenido e influencia de la gamificación en el aprendizaje.

Motivación e involucramiento activo del estudiante

Esta categoría reúne las experiencias de aquellos docentes que destacan cómo la técnica de la gamificación despierta interés, curiosidad y entusiasmo en los estudiantes. Cualidades que además provocan un cambio de clima positivo en el que intervienen hasta aspectos emocionales y que promueven a su vez la participación y el involucramiento del estudiante. Resulta pertinente traer a colación las acotaciones de Deterding et al. (2011) “La gamificación apela a elementos del diseño de juegos para generar motivación intrínseca, logrando que los estudiantes se sientan comprometidos con el aprendizaje”.

En palabras de los entrevistados,

“Primero el nivel de atención es diferente; la gamificación los atrapa y los hace partícipes del modelo educativo” (Entrevistado Núm 10)

“El primer beneficio es que [el estudiante] se involucra. Hay un interés mayor [...] porque le interesa meterse en ese contenido” (Entrevistado Núm 1).

“La curiosidad, el entusiasmo y la motivación” son constantes, ya que la gamificación crea “un ambiente disruptivo” (Entrevistado Núm 2).

“La gamificación “genera una situación de relajación”, permitiendo aprender “desde otro lado”, incluso en entornos universitarios rígidos” (Entrevistado Núm 8).

“Yo he hecho experiencias con la Universidad Nacional de Salta; a pedido de ellos, junto con una compañía, desarrollamos un juego de escape en el que participaban estudiantes y docentes. Formaban equipos, recibimos los comentarios al final de que les había gustado, que los había entusiasmado y que valoraban los aportes de unos y otros al interior de los equipos”. (Entrevistado Núm 4).

“Fundamentalmente la toma de decisiones, mejora en la toma de decisiones, la autonomía y el trabajo colaborativo, el trabajo en equipo.” (Entrevistado Núm 5).

“La predisposición y la participación al momento de tener que responder a las preguntas y que entienden todo el tiempo que de esta manera también están estudiando, también están aprendiendo y también están fijando conceptos” (Entrevistado Núm 13).

“Es lograr hacer disfrutable el contenido. Es que ellos lo ponen en su propio cuerpo porque es un modelo de aula invertida, solo que dentro de una metáfora creativa.” (Entrevistado Núm 15).

Mejora en la comprensión y retención del contenido.

Otro de los aspectos interesantes que surgen de la práctica de la gamificación en las aulas universitarias es la mencionada en esta categoría referida a la mejora en la comprensión y retención del contenido. Esta categoría agrupa las percepciones de los docentes que destacan cómo la técnica de la gamificación facilita la construcción de aprendizajes significativos, el recuerdo del contenido y el desarrollo de competencias específicas, como la colaboración y la autonomía. Según Zichermann y Cunningham (2011), la gamificación

mejora la retención del conocimiento al vincular el aprendizaje con emociones positivas y experiencias prácticas.

En palabras de los entrevistados,

“los estudiantes “se acuerdan mejor del contenido gracias a que hicimos tal experiencia [...] eso hace que el contenido lo terminan comprendiendo mejor” (Entrevistado Núm 3).

“una clase memorable [...] motiva, emociona y pasa por uno” (Entrevistado Núm 4).

“ayuda a consolidar sus aprendizajes, [...] a revisar también en esto del juego, también se puede configurar de manera que se vea cuál era la respuesta correcta, entonces van aprendiendo. Además de jugar, van aprendiendo; incluso si la respuesta no fue correcta, tienen un feedback de eso” (Entrevistado Núm 14).

“es súper favorable, [...] los contenidos se ven desde otra perspectiva y los chicos lo toman mucho mejor, hacen una retención de lo que vieron mayor [...] después de unos días se acuerdan de la dinámica de clase, también de algunos contenidos, [...] entonces yo diría que la apropiación del contenido es mayor. (Entrevistado Núm 11).

“la cuestión del nivel de atención es lo principal y después cómo ese mismo conocimiento se absorbe a través de una práctica que no es la habitual” (Entrevistado Núm 10).

“La gamificación, lo que ha mostrado uno de los beneficios es que uno puede jugar no solamente en determinadas etapas de la niñez, sino que está bueno pensar que uno aprende en cualquier momento de la vida jugando, experimentando”. (Entrevistado Núm 7).

Influencia de la gamificación en el aprendizaje

El último aspecto indagado en esta sección de impacto de la gamificación en las prácticas educativas del nivel superior tuvo que ver con conocer simplemente acotaciones referidas a la influencia o no de esta técnica en las aulas universitarias. Se les preguntó a los docentes: "¿Cree que la gamificación influye en la forma en que sus estudiantes aprenden? ¿De qué manera? En los interrogantes anteriores los docentes explicaron los detalles sobre los beneficios y demás; en esta pregunta se les invitaba a reflexionar definitivamente sobre la influencia o no de la gamificación en sus respectivas prácticas.

Sus conclusiones fueron las siguientes,

“Sí, sí, sí. Como te decía, el buen momento es que el alumno se involucre en el juego, y ahí un poco viene también con la forma en que podés preparar esa narrativa para que se involucren.” (Entrevistado Núm 1)

“Sí, yo creo que sí, [...] es sumamente beneficioso en muchos sentidos, instrumentales, simbólicos y todos estos que por ahí uno no llega a prever, que tienen que ver más con competencias más blandas” (Entrevistado Núm 2).

“No creo que la gamificación influya directamente. Parece que genera todas estas cosas que son mucho involucramiento atractivo, competencia, que después hay que acompañarlas con otras estrategias. Con preguntas, con reflexión, con materiales. (Entrevistado Núm 5) .

“Totalmente. Y no significa dejar de lado el esfuerzo [...] se tuvieron que sentar a estudiar para hacer ese guión, para hacerlo hablar a Morín o a quien sea. Creo que tengo que desmitificar la idea de que la única manera es estudiar de memoria o la única manera es leer cinco veces el mismo texto, sino que quizás si le doy otra consigna que provoca otras cosas en el alumno, implementa de la misma manera el conocimiento porque lo disfruta. (Entrevistado Núm 15).

“Sí, yo no tengo ninguna duda de eso. Yo creo que están aprendiendo, bueno, yo creo que es más un prejuicio del docente que del alumno. El alumno no tiene ese prejuicio, se pone en mano del docente, confía plenamente en lo que el docente les está ofreciendo, ese beneficio de ellos, no en perjuicio. (Entrevistado Núm 13).

“Sí, totalmente. Yo, si fuese alumno, quisiera que me hagan jugar cuando aprendo. Primero, porque te divertís aprendiendo.” (Entrevistado Núm 12).

Sin embargo, no todos coincidieron con las enfáticas respuestas anteriores en que la gamificación influye directamente en el aprendizaje. Dos de los quince entrevistados argumentaron que la gamificación, aunque efectiva para generar interés y motivación, debe complementarse con otras estrategias de enseñanza y también no basta con opinar una cosa solo por una cuestión marketinera.

En palabras de los entrevistados,

“No creo que la gamificación influya directamente. [...] después hay que acompañarlas con otras estrategias (Entrevistado Núm 5).

“Si uno va a mirar solamente con una mirada marquetinera de moda, bueno, uno puede sacar la conclusión que quiera, está bien o no. Yo no adhiero a ese tipo de propuestas [...] sino que justamente tiene que ver con un desafío institucional” (Entrevistado Núm 9).

Las tres categorías mencionadas y analizadas a partir de las vivencias de los docentes universitarios están estrechamente relacionadas. La primera de ellas, la motivación y el involucramiento activo, generan el contexto y el clima necesario para que los procesos cognitivos, rasgo resumido de la segunda categoría, tengan cabida a partir de lo inusual, de ese clima provocado por el contexto del juego. Procesos cognitivos que además generan no solo un compromiso individual de los alumnos durante el desarrollo de la actividad, sino que también propician y fomentan las tareas y actitudes colaborativas grupales.

No obstante, en la tercera categoría, en la que se esperaba una respuesta acotada pero determinante sobre la influencia o no de la gamificación en las prácticas del nivel superior, las reflexiones de los docentes permiten concluir que, para que el impacto de la gamificación sea sostenible y efectivo en el tiempo, debe complementarse con otros enfoques y estrategias didácticas. De esta manera, la gamificación no se limita a ser una práctica “de moda”, sino que se consolida como un recurso valioso capaz de adaptarse a las necesidades de docentes, estudiantes y hasta de las mismas instituciones.

Eje 4: Formación docente, recomendaciones y propuestas de mejora

Formación docente en gamificación

A partir de las entrevistas se puede identificar que la evolución constante de las Tecnologías de la Información y la Comunicación ha dado lugar a la creación de nuevas metodologías y técnicas de enseñanza, exigiendo a la par la actualización permanente de los docentes en general y, en este caso, de los docentes universitarios en particular. Asimismo, en este contexto de innovación educativa, en el que la gamificación irrumpe como práctica

emergente en los distintos escenarios de la educación, los entrevistados reconocen que se vuelve imperante adquirir de herramientas didácticas que respondan a estos cambios y actualizaciones constantes y a las necesidades de grupos de estudiantes cada vez más inmersos y conectados con la cultura digital.

Los entrevistados coinciden en que si bien la formación docente debe ser un proceso continuo, independientemente de las especialidades que se persigan o que se elijan, existe una nueva realidad impuesta desde la aparición de la pandemia que obligó a reconfigurar la función docente y del alumno. En este apartado, el análisis se centrará en la preparación y formación de los docentes universitarios a partir de los relatos vivenciales de cada uno de los entrevistados, entendiendo que esta estrategia requiere un enfoque integral que posicione al docente no solo como transmisor de conocimientos, sino también como tutor, gestor e impulsor de nuevas formas de enseñar y aprender, implicado en un contexto que le exige cada vez más nuevas competencias pedagógicas ligadas a las TIC a partir de la implementación de la gamificación.

En este marco se introduce un componente clave vinculado con el rol docente: el uso eficaz de las TIC. Al respecto, la UNESCO (2019) sostiene que:

[...] los maestros, además de adquirir competencias relativas a las TIC y la capacidad de desarrollarlas en sus alumnos, deben poder utilizarlas para ayudar a estos a convertirse en educandos colaborativos, creativos, capaces de resolver problemas, y en miembros innovadores y comprometidos de la sociedad (p. 5).

Este lineamiento subraya la necesidad de que los docentes en general no solo dominen las tecnologías, sino que las integren de manera significativa en sus prácticas educativas para el desarrollo de habilidades, destrezas y actitudes orientadas a la práctica y adecuadas al contexto. En este entramado de la innovación educativa, las TIC aparecen entonces como

herramientas fundamentales. Adell (2011) sostiene que las TIC tienen cinco funciones importantes:

- Acceso: aprender a utilizar correctamente la tecnología.
- Adopción: apoyar a una forma tradicional de enseñar y aprender.
- Adaptación: integración en formas tradicionales de clase.
- Apropiación: uso colaborativo, proyectos y situaciones necesarias.
- Innovación: descubrir nuevos usos de la tecnología y combinar las diferentes modalidades.

Del análisis de las entrevistas surge que en el marco de las prácticas de enseñanza, sea cual fuere el nivel, es necesario de los docentes -además de los conocimientos básicos, técnicos y prácticos, que ayuden y orienten a los estudiantes en su uso y apropiación- el desarrollo de otras competencias que van más allá de lo clásico y que tienen que ver exclusivamente con nuevas ideas sobre qué y cómo enseñar y aprender con las TIC.

En este mismo sentido, Adell (2012) introduce el concepto de pedagogías emergentes en el marco de un conjunto de enfoques e ideas pedagógicas que surgen como consecuencia de cambios sustanciales en los escenarios sociales y que afectan a los contextos educativos. El autor en cuestión define a las pedagogías emergentes como el conjunto de enfoques e ideas pedagógicas, todavía no bien sistematizadas, que surgen alrededor del uso de las TIC en educación y que intentan aprovechar todo su potencial comunicativo, informacional, colaborativo, interactivo, creativo e innovador en el marco de una nueva cultura del aprendizaje.

No existe manera de comprender el significado y la implicancia del concepto de pedagogías emergentes si no es en diálogo con TIC. Se puede observar en las prácticas innovadoras de docentes entrevistados que son intuitivos y sensibles a los cambios sociales actuales, así como a las oportunidades que brinda la tecnología, y que están comprometidos con la renovación de la enseñanza.

Libedinsky (2016) refuerza esta perspectiva al proponer las innovaciones didácticas emergentes como propuestas de enseñanza generadas por docentes de aula, caracterizadas por la ruptura y oposición con prácticas vigentes consolidadas, profundamente ensambladas con el contenido curricular disciplinar, que recuperan tradiciones y antecedentes, que atienden tanto a los intereses culturales de los docentes que las diseñan y lideran, como a los intereses culturales de los estudiantes, y que se implementan de un contexto, en un lugar y en un tiempo determinados. (Libedinsky, 2016, p. 58).

En este marco, y, a partir del análisis de las entrevistas, se puede considerar la gamificación como una técnica de enseñanza que aparece disruptivamente en las aulas gracias a la iniciativa docente (y no por iniciativa institucional), y que supone una ruptura con las metodologías tradicionales, es posible inscribirla como una práctica de innovación educativa emergente.

A continuación se aborda este aspecto referido a la formación docente a partir de los testimonios de los entrevistados. Cada uno de ellos fue indagado sobre su formación y capacitación en el uso de la gamificación. Además se les planteó un ejercicio hipotético: imaginarse liderando o formando parte de un equipo de trabajo dedicado a asesorar y acompañar a otros docentes en sus instituciones para dinamizar sus prácticas de enseñanza a través de la gamificación. Esta propuesta permitió conocer el estado particular y general sobre formación docente y a su vez proyectar recomendaciones concretas desde su perspectiva profesional.

Para el primer aspecto sobre formación docente en gamificación, se han establecido tres categorías de análisis: formación autodidacta y recursos informales, formación fragmentada y formación integrada en otros contextos.

Formación autodidacta y recursos informales

Esta primera categoría incluye a aquellos docentes [entrevistados](#) que mencionaron haber adquirido conocimiento sobre gamificación de manera autodidacta, es decir, buscando información en diversas fuentes como cursos online, redes profesionales o en cualquier otra instancia, pero siempre por iniciativa propia. Cinco de un total de quince entrevistados se encuentran dentro de esta categoría. Mencionan además haber leído y visto material desde sus hogares de manera muy informal y con recursos propios.

En palabras de los entrevistados,

"Yo fui experimentando, en muchos casos sin ninguna formación y en algunos otros desde pequeños cursos o buscando, hay mucho de autodidacta en esto también". (Entrevistado Núm 7).

"No, no lo recibí. Fue todo lectura, visionado de videos, distintos tipos de experiencias autodidactas". (Entrevistado Núm 9).

"No. Lo que aprendí, lo aprendí de chupa. Me mostraron, como te dije, en el seminario, todas las herramientas que hay, pero después era entrar y ver, entrar y animarse". (Entrevistado Núm 12).

"Sobre gamificación, no, es todo autodidacta". (Entrevistado Núm 13).

"No. No, quiero hacer algo, pero, a ver, me interesa más la práctica. Tuve que buscar para hacer la ponencia porque, de nuevo, el abordaje es desde la detección de un problema de comunicación para comunicar". (Entrevistado Núm 15).

Formación esporádica y fragmentada

En este grupo, seis de quince docentes entrevistados dijeron haber participado en cursos cortos de formación, talleres o seminarios sobre temas relacionados con la gamificación, pero tampoco han recibido una formación sistemática. Al igual que el grupo anterior, esta categoría evidencia la falta de una oferta formativa estructurada y continua en gamificación.

En palabras de los entrevistados,

"He visto varios cursos también en UTN, en el Centro de Learning, sobre gamificación, sobre pensamiento visual" (Entrevistado Núm 1).

"Sí, hace mucho hice un curso sobre videojuegos en el aula. Y después hice un trabajo [...]yo también trabajo en la Gerencia Operativa de Educación Digital del Ministerio de Educación de Ciudad de Buenos Aires [...] hicimos un trabajo para incluir Minecraft en nivel primario". (Entrevistado Núm 6).

"Sí hice cursos que tienen que ver con la utilización de TIC en el aula. También hice, ya te digo, una especialización en tecnología educativa" (Entrevistado Núm 3).

"Sí. Hace muchos años, en el CITEP de la UBA, que es como un área de formación que tiene la universidad, en tecnología, habíamos hecho un curso sobre... pero te digo, hace mucho tiempo" (Entrevistado Núm 5).

"No, he ido a charlas, talleres, pero no a formación específica, no." (Entrevistado Núm. 8)

"Yo tomé un par de cursos, porque como soy docente de la Ciudad de Buenos Aires, nosotros tenemos formaciones en escuelas de maestros, y uno puede elegir diferentes cursos, entonces siempre que hay algo que tenga que ver con gamificación," (Entrevistado Núm 11).

Formación integrada en otros contextos

En esta tercera categoría se han agrupado a aquellos docentes que mencionan haber adquirido conocimientos sobre gamificación en el marco de otros espacios de formación, tales como especializaciones en tecnología educativa o incluso en el marco de las propias carreras de formación de grado y posgrado, pero en contextos específicos vinculados con la informática, las tecnologías de la información y la comunicación. Un total de cinco de quince docentes están comprendidos en esta tercera categoría.

En palabras de los entrevistados,

"Bueno, la UFLO provee muchos espacios de capacitación en sentido instrumental y también simbólico, entonces dentro de nuestra universidad encontramos muchos de estos recursos" (Entrevistado Núm 2).

“Siempre porque siempre estoy haciendo capacitaciones que tienen que ver o con realidad aumentada aplicada a los videojuegos” (Entrevistado Núm 4).

“Cuando realicé la especialización de gestión educativa con mediación tecnológica. “Ahí sí teníamos módulos específicos de la gamificación y trabajamos un montón de herramientas” (Entrevistado Núm 10).

“Solamente dentro del contexto de la especialización en docencia universitaria, tenemos un seminario sobre gamificación, sí, ahí fue donde también aprendí el concepto específicamente” (Entrevistado Núm 14).

Estas tres tendencias que se han podido construir y descifrar desde los testimonios de cada uno de los entrevistados, reflejan un panorama diverso y heterogéneo sobre la formación docente en gamificación. Por un lado, se destacan como una vía común la formación autodidacta (término construido por ellos mismos) y el uso de recursos informales siendo cinco de quince los que dijeron haber explorado videos, lecturas y otros medios, pero sin mediación institucional. Aunque se puede concluir que los docentes agrupados en esta categoría demuestran cierta proactividad, es evidente también la falta de formación sistemática en el marco de las pedagogías emergentes que incluye, como se dijo anteriormente, a la gamificación.

Por otro lado, en la categoría de formación esporádica y fragmentada, a través de cursos cortos y talleres, se evidencia que los docentes han tenido una formación dispersa y también poco sistemática. Si bien estos espacios pueden otorgarles una primera aproximación o incluso contribuir a ampliar su perspectiva, resultan insuficientes para una comprensión cabal de las competencias que se necesitan para interactuar con tecnologías emergentes focalizadas en la gamificación.

Finalmente, la categoría formación integrada en otros contextos, en la que se encuentran cuatro de quince docentes, se presenta como una alternativa más formal vinculada a programas de grado, especializaciones y cursos interdisciplinarios. Varios de los docentes agrupados en esta categoría describen sus prácticas demostrando un manejo conceptual y

técnico sólido sobre las implicancias y competencias relacionadas con el uso de la gamificación en el contexto universitario, lo que refleja, en parte, la sistematicidad de la formación en la materia.

La gamificación, como parte de las pedagogías emergentes, requiere de una integración coherente con las TIC y tecnologías emergentes para potenciar verdaderamente las prácticas de enseñanza. Si bien las experiencias formativas de los docentes entrevistados muestran distintas realidades y panoramas heterogéneos, se evidencia un vacío o una carencia importante en términos de propuestas formativas estructuradas que tengan como eje transversal la gamificación como técnica de enseñanza. En los términos que plantea Adell (2012) es fácil caer en la trampa de creer que las innovaciones de hoy van a cambiar radicalmente la manera de enseñar y aprender de mañana; es importante mantener un cierto grado de escepticismo hacia las promesas de cambios revolucionarios. Por lo que es imprescindible que una formación docente sistemática contemple tanto los fundamentos de la gamificación como su relación con las tecnologías actuales para la transformación de los escenarios de enseñanza y aprendizaje.

Recomendaciones y propuestas de mejora desde la perspectiva de los entrevistados

El último aspecto a analizar en los discursos de los docentes universitarios entrevistados desde la fenomenología que atraviesa este trabajo son las recomendaciones y propuestas de mejora a partir de una situación hipotética que los ubica como asesores de un equipo de trabajo. Precisamente se les preguntó a cada uno de ellos: “Si usted hoy tuviera la posibilidad de asesorar o aconsejar a docentes o equipos docentes para dinamizar sus prácticas de enseñanza a partir de la gamificación, ¿qué haría?”. Las respuestas de todos los entrevistados arrojaron una diversidad de perspectivas que, analizadas, pueden agruparse en tres categorías conceptuales que abarcan enfoques y estrategias comunes en la enseñanza a través de la gamificación: formación docente y experimentación propia,

adaptación contextual e interdisciplinariedad y, por último, uso de recursos tecnológicos y materiales adecuados.

Formación docente y vivencia propia

Los docentes agrupados en esta categoría resaltan la importancia de vivir en primera persona como “jugadores” la experiencia de atravesar una actividad gamificada antes de implementar la gamificación in situ. Asimismo, y conectando con el aspecto analizado anteriormente, subrayan la necesidad de una formación continua que no solo abarque aspectos teóricos de la gamificación, sino también prácticas donde participen activamente como si fueran ellos mismos los estudiantes objetivo. Esta experimentación directa de la técnica les permite comprender mejor sus beneficios, así como también evaluar previamente el impacto en la práctica.

De los quince entrevistados, ocho dijeron lo siguiente,

"Primero que se animen a probarlo... No quiere decir que involucrar la gamificación en una materia sea jugar toda la materia" (Entrevistado 1).

"A mí me parece que la mejor manera de hacer comprender por qué es importante utilizar la gamificación es participando en una reunión en donde la apliquemos... explicarlo de una manera que ellos estén participando en una actividad gamificada" (Entrevistado Núm 3).

"Primero que jueguen. Para que estén convencidos de hacer eso con sus estudiantes, primero lo tienen que transitar ellos" (Entrevistado Núm. 6).

"El registro vivencial es clave, sobre todo en áreas donde el docente se siente ajeno... ahí el juego realmente impacta en su perspectiva" (Entrevistado Núm 8).

"Hay que capacitar al docente en las nuevas técnicas de enseñanza... incentivarlos a ver las bondades de la gamificación" (Entrevistado Núm. 10).

"Bien, yo creo que le diría que se animen en principio a explorar el mundo de la gamificación [...] a formarse, porque la formación es súper necesaria para poder desarmar mitos que a veces hay respecto a estas cosas" (Entrevistado Núm 14).

“Primero creo que, el primer paso sería que deberíamos darnos un gran baño de humildad los que hacemos docencia [...] nos vamos a tener que capacitar, vamos a tener que aprender y tenemos que planificar teniendo en cuenta todas estas herramientas”. (Entrevistado Núm. 13).

“Si vas a dar una herramienta, por lo menos, probala dos veces [...] Y es como que invertir un poco los roles, pero decirle, ser sincero, decirle, mire, yo lo jugué un par de veces” (Entrevistado Núm 11).

Sin lugar a dudas, para la mayoría de los docentes, atravesar la experiencia de una actividad gamificada como “jugadores” sería el factor casi decisivo para determinar su uso y disfrutar del “aprender jugando”. A la par, la importancia de formarse en gamificación y saber qué implica, qué es, cuáles son sus componentes, qué requisitos se deben tener en cuenta, constituye la base sobre todo lo demás para el diseño efectivo de dinámicas gamificadas.

Adaptación contextual e interdisciplinariedad

En esta categoría, algunos de los docentes destacan la necesidad de adaptar la gamificación a los contextos específicos de enseñanza, teniendo en cuenta factores como el nivel académico, la disciplina y las características del grupo de estudiantes. En este mismo sentido, resaltan que la gamificación no debe ser aplicada de forma rígida, sino que debe ser flexible y ajustarse a las particularidades de cada situación. También sostienen la importancia de fomentar la colaboración interdisciplinaria entre docentes, ya que permite integrar diferentes enfoques, metodologías y más conexión con la realidad.

Cinco de los entrevistados dijeron lo siguiente,

“Primero analizaría cuál es su repertorio, de dónde vienen o cuál es la estructura previa con la que vienen, cuál es el formato de docencia que tienen en su cabeza para saber cuán accesible es la idea de gamificación para ellos” (Entrevistado Núm 15).

“Si un docente quiere gamificar su materia, estaría bueno a lo mejor que involucre a otros docentes de otras materias para hacer esa interdisciplina y que el juego vaya más allá de solamente un tema puntual” (Entrevistado Núm. 1).

“Primero haría una reunión con los docentes y les preguntaría cuáles son las problemáticas... lograr que los docentes compartan estrategias y trabajen en equipo integrando áreas de conocimiento” (Entrevistado Núm. 4).

“Se puede tomar algún tema puntual y abarcarlo desde la biología, desde la matemática, desde la lengua, y ahí que en el marco de ese proyecto se pueda experimentar desde alguna tecnología, porque puedes introducir desde la programación, alguna herramienta propia de la robótica, de la gamificación” (Entrevistado Núm. 7).

“También en esas experiencias con los pares, fortalecemos que justamente tomen conciencia de la importancia de la gamificación como recurso y que después, voluntariamente...” (Entrevistado Núm. 10)

Uso de recursos tecnológicos y materiales adecuados

Cuando se piensa y se habla de gamificación en estos contextos de tecnologías emergentes, es imprescindible contar con los recursos tecnológicos y materiales adecuados. El acceso a insumos y elementos que posibiliten interactuar con los estudiantes a partir de la gamificación como práctica pedagógica emergente prepara los escenarios áulicos para que ese acto resulte efectivo. Bazzi et al. (2022) sostiene que en el 2021 las netbooks empezaron a ser una herramienta más dentro del aula, como en otros años han sido los libros, las fotocopias y demás materiales que colaboran y se suman en la construcción de nuevos saberes. La posibilidad de combinar en las computadoras textos, audios, imágenes y animaciones nos propone un mundo nuevo para descubrir y poner en juego la creatividad a la hora de trabajar en nuestros salones.

En esta tercera y última categoría, los docentes ponen énfasis justamente en esos aspectos, en la selección y uso adecuado de los recursos tecnológicos y materiales para llevar adelante prácticas gamificadas. Tarea que no solo implica incorporar tecnología, sino también evaluar y elegir herramientas y plataformas que sean relevantes y oportunas para

cada contexto de enseñanza y evaluar la infraestructura tecnológica disponible en las propias instituciones. Los entrevistados también remarcan que la gamificación requiere un análisis reflexivo de los recursos disponibles, desde juegos promocionados por otros ámbitos fuera de la educación hasta aplicaciones educativas.

Tres de los quince docentes entrevistados dijeron lo siguiente:

"Muchas veces tenemos ideas creativas, pero nos encontramos con que el aula no tiene Wi-Fi o los estudiantes no tienen dispositivos. Entonces, esas barreras limitan lo que podemos hacer" (Entrevistado Núm. 4).

"No sirve de nada que un docente haga todo el esfuerzo si después la institución no lo acompaña. Es necesario que se fomente una cultura de innovación y que haya apoyo institucional para sostener estas prácticas" (Entrevistado Núm. 9).

"A veces los docentes, cuando nos da resultado cierta metodología [...] la queremos comentar el resto, explicando y a veces el contexto de otro docente es distinto al de uno, porque se encuentra [...] con otra universidad, con otro aula, con otro espacio, que no es posible" (Entrevistado Núm 3).

Las conclusiones vertidas por los docentes sobre este aspecto abarcaron varios enfoques y perspectivas. Si bien se partió de una pregunta que pudo haber generado respuestas de distinta índole y acciones diversas sobre recomendaciones y consejos a otros docentes en materia de gamificación, hubo un eje de tres categorías comunes muy relevantes que esclarecen además las condiciones previas de las que se parte al momento en que se comienza a elegir la gamificación como una técnica pedagógica emergente en las aulas universitarias.

Es evidente y, tal como se habló anteriormente en el eje específico sobre la formación y capacitación docente, que este aspecto junto a la experiencia directa con dinámicas gamificadas emergen como una recomendación principal y elemento transversal para garantizar el buen uso de la técnica, para entender en primera persona el juego, sus características y las habilidades cosechadas luego de la implementación. Por otro lado, en

la adaptación contextual e interdisciplinariedad, se pone de relieve la flexibilidad que requiere la gamificación para ajustarse a los distintos entornos educativos. Asimismo, personalizar las actividades según el nivel académico y los objetivos también se presentan como las principales recomendaciones hacia otros docentes que decidan optar por el uso de la gamificación.

Todo esto acompañado por la disponibilidad y el uso adecuado de recursos tecnológicos y materiales, factores que, desde la perspectiva de los docentes, se consolidan como críticos para la sostenibilidad de las prácticas gamificadas. Los docentes citados advierten sobre las diversas limitaciones generadas por barreras tecnológicas y la falta de apoyo institucional y destacan lo necesario de que las instituciones universitarias se comprometan con el desarrollo de infraestructuras adecuadas y el acceso a las herramientas y recursos demandados por la aplicación de prácticas emergentes como la gamificación.

DISCUSIÓN

A partir del análisis de los artículos seleccionados en el estado del arte, se identificaron tanto divergencias como consonancias en relación con los resultados de esta investigación. A continuación, se analizan y comparan dichas coincidencias y diferencias.

Los autores Montes de Oca y Prado (2024) sostienen que en Argentina para el año 2021 el público gamer llegaba a 19 millones de jugadores, lo que representaba un 42 por ciento del total de la población. Según un estudio más reciente de la consultora Newzoo, el número total de jugadores llegó a nivel mundial en 2023 a 3,38 mil millones, mientras que en la Argentina se alcanzó una sorprendente cifra de 26 millones de gamers. En otras palabras, actualmente el 56 por ciento de la población del país tiene, de alguna manera, una vinculación con los videojuegos, es decir, es considerado *gamer*. Estas estadísticas, que si bien no son igual de representativas hacia fines de 2024, sí logran brindar un panorama sobre la noción de juego que tiene la población en general y la población joven en particular, franja etaria que suele ser más representativa en los escenarios universitarios. En

consonancia con este trabajo, los profesores entrevistados argumentan que en el escenario universitario actual es evidente y manifiesta la cultura gamer en la mayoría de los estudiantes universitarios ya que tiene un reflejo importante durante la práctica de las actividades gamificadas. El primer rasgo a resaltar es el dominio de la lógica de la competencia de las actividades con gamificación que se traslada desde los juegos convencionales de los gamers o estudiantes. Los estudiantes no solo entienden el juego planteado o la forma de llevar adelante los aprendizajes a partir de esta técnica sino que también perciben en su desarrollo toda las mecánicas y sus componentes adoptadas de las técnicas del juego: misión, objetivo, niveles, puntaje, insignia, tabla de clasificación, prueba, logros, regalos, malos (boss fights), combates, objetivos virtuales, enigmas, acertijos, entre otros.

Por otra parte, los resultados de la investigación presentada en este trabajo están en consonancia con la investigación de los autores Cuba Rondón, Enelis Blanca y Pérez Mallea (2021) quienes sostienen, sobre un caso de experiencia gamificada en el que participaron alumnos universitarios, que la utilización de mecánicas de juego (misión, reglas, puntos, desafíos) al servicio del aprendizaje incrementó la motivación y nivel de satisfacción. Los docentes entrevistados dieron cuenta que además de los aspectos emocionales que tienen las prácticas gamificadas, promueven la participación y el involucramiento de los estudiantes.

Por otra parte, uno de los aspectos destacados por los investigadores Ortiz-Colón; Jordán; Agredal (2018) en el estudio sobre Gamificación en educación: una panorámica sobre el estado de la cuestión sobre la gran influencia que tiene la gamificación en el desarrollo cognitivo de los estudiantes, en las emociones y en los procesos de socialización que se generan a lo largo del proceso, tiene un claro correlato con otro de los abordajes que se hizo a lo largo de esta investigación. Estrictamente, surgió a partir de los entrevistados la categoría de análisis que explica la mejora en la comprensión y retención de los contenidos a partir de las prácticas gamificadas. Se dio cuenta así de que la técnica de la gamificación

facilita la construcción de aprendizajes significativos, el recuerdo de los contenidos y el desarrollo de competencias específicas como la colaboración y la autonomía.

Si consideramos otro de los ítems abordados en este trabajo, referidos a capacitación de los docentes y las implicancias de la gamificación implementada en las aulas universitarias se identifica un punto en común con en el trabajo de investigación de Capezzuoli (2024). El autor en cuestión sostiene que se debe proveer capacitación a los docentes y otros profesionales involucrados en la implementación, que debe incluir la comprensión acerca de cómo utilizar el videojuego, la incorporación del contenido educativo y la gestión de la experiencia de aprendizaje de los estudiantes a través del videojuego. En este mismo sentido, los docentes entrevistados reconocen que se vuelve imperante adquirir herramientas didácticas que respondan a estos cambios y actualizaciones constantes. Es decir, se reconoce que la formación sobre gamificación, uso de la TIC y de propuestas pedagógicas emergentes es un requisito esencial para llevar adelante formas innovadoras de enseñanza como la gamificación.

Otra consonancia estricta se da también con uno de los punto de cierre del trabajo de investigación realizado por los autores Gómez Zeliz y Negro (2022). Los autores sostienen que el juego tiene un gran potencial multiplicador porque puede ser utilizado para diferentes campos del conocimiento. Su versatilidad lo vuelve oportuno para compartir la experiencia con otros colegas y aplicarlo en diferentes disciplinas. Los docentes entrevistados sostuvieron la importancia de fomentar la colaboración interdisciplinaria ya que posibilita la integración de contenidos desde distintos enfoques y metodologías.

De la misma manera, se puede apreciar otra armonía con el trabajo de Padilla y Parra Flores (2024) quienes a partir de una experiencia gamificada con escapes rooms con estudiantes universitarios trabajaron aplicando el modelo de Atención, Interés, Deseo y Acción (AIDA). Uno de los resultados dio cuenta que la gamificación a través del escape room resultó ser una herramienta valiosa en la lucha contra la desmotivación del alumnado y la mejora en la asimilación de contenidos. Lo mismo argumentan los docentes

universitarios quienes se dieron cuenta que las clases con gamificación se vuelven memorables, emotivas y favorables para la comprensión de los contenidos.

En este trabajo, al igual que la investigación realizada por Sierra y Fernández (2019) se encontró que a través de las actividades gamificadas en aulas universitarias se promueven habilidades colaborativas y de comunicación entre todos los estudiantes participantes.

A diferencia de los resultados de la investigación de Cabrera y René /2020) los docentes entrevistados manifiestan que no se presentan dificultades mayores o confusas en el transcurso de las actividades gamificadas. De la misma manera que no se presentan problemas para comprender la tarea que debían realizar los estudiantes al atravesar cada actividad gamificada.

También, si se comparan los resultados de esta investigación con los resultados de Alonso, Martínez et. al (2021) se puede ver que los efectos de la gamificación sobre el aprendizaje no solo se dan en clases asociadas a otras metodologías como flipped classroom. Los relatos de los entrevistados demostraron que incluso en clases con formatos convencionales, tanto virtuales como presenciales, los efectos devenidos de la aplicación de la gamificación son exactamente iguales o mejores aún.

Finalmente, Sousa, de Lima y Reis de Freitas (2022) señalan una falta de conocimiento sobre gamificación en algunos docentes; en este estudio se observó que todos los entrevistados tienen, al menos, nociones básicas sobre esta estrategia y sus implicancias. Esto refuerza la idea de que la gamificación está ganando terreno como práctica educativa en el nivel superior.

No obstante, futuras investigaciones podrían profundizar en el diseño integral de prácticas gamificadas que incorporan todos los elementos y técnicas descritas en este trabajo. Esto permitirá evaluar su impacto de manera más exhaustiva y contribuir al perfeccionamiento de esta estrategia pedagógica.

CONCLUSIONES

La educación argentina ha estado experimentando cambios y transformaciones vinculadas con la tecnología educativa en general y la gamificación en particular.

En el caso de la educación superior universitaria, los resultados de este trabajo muestran una aproximación al panorama de esos cambios a partir del análisis de las prácticas de enseñanza gamificadas desde el testimonio de quince profesores en ejercicio que dieron detalles de esa realidad a partir de sus relatos, describieron su experiencia con la gamificación, aportaron datos elementales que permiten comprender el estado de situación de la aplicación de esta técnica, su utilidad, sus resultados en términos de aprendizaje y los aspectos relacionados con la formación y propuestas de mejora.

Este trabajo se propuso contribuir a la literatura existente sobre las prácticas gamificadas en el nivel superior universitario a través del análisis exhaustivo de los testimonios en primera persona de docentes universitarios que fueron estudiados y puestos en diálogo con la literatura existente.

La metodología cualitativa y el diseño fenomenológico adoptados para la investigación permitieron dar a conocer no solo experiencias, sino percepciones sobre la implementación de metodologías disruptivas como la técnica de la gamificación, catalogada y clasificada en el análisis como una *práctica pedagógica emergente* que nace y encuentra su lugar en un contexto de innovación y de resurgimiento de las tecnologías educativas.

Asimismo, se puso en evidencia el desconocimiento y los prejuicios que subyacen en el ambiente universitario sobre la implementación de esta técnica. A partir de los testimonios, se pudo identificar que esta didáctica emergente se encuentra en una fase incipiente de su desarrollo y que su implementación no se encuentra afianzada, dada la desinformación sobre la temática y las percepciones que la catalogan como *infantil, poco seria o no apta* para el nivel universitario.

Por otro lado, más allá de su implementación, se puso en reconocer la importancia de llevar adelante acciones de pre-aplicación referidas estrictamente a la planificación y diseño de las actividades gamificadas. Según lo indicado por Salvador-Gómez et al. (2022) y Deterding et al. (2011), la eficacia de la gamificación está fuertemente relacionada con una adecuada planificación y desarrollo. La mayoría de los docentes entrevistados manifestaron que no puede llevarse al aula una actividad sin antes ser planificada, organizada y sistematizada.

Si bien se han resaltado las potencialidades, beneficios y sensaciones que provocan algunas experiencias inmersivas con gamificación, es importante entender que gamificar no se limita a la implementación de un juego, sino que implica un proceso mucho más complejo que abarca una reflexión sobre los objetivos que se desean conseguir y, a partir de ello, definir las reglas que guiarán el desarrollo de la actividad.

Por otra parte, los testimonios dieron cuenta de que existe muy poca o básica formación y capacitación docente sobre pedagogías emergentes como la gamificación. Sumado a que se parte, por otro lado, de un conocimiento básico sobre competencias relacionadas al uso de las TIC que no implica necesariamente un manejo de las tecnologías emergentes a partir de las cuales se implementa la gamificación. Estos hallazgos tienen importantes implicaciones para la práctica educativa, tanto presencial como virtual, porque se analiza la técnica independientemente de la modalidad de la educación. Las implicaciones radican en que algunos discursos docentes sostienen que no todo lo interactivo necesariamente es gamificación o que el componente de la “narrativa” no debe estar ausente cuando se habla de una actividad gamificada.

Si bien este trabajo no se propuso catalogar de buenas o malas a las percepciones de los docentes sobre su relación con la gamificación, es importante destacar que estas tensiones se generan cuando no existe claridad sobre un tema o se precisa ahondar en el conocimiento de esas nuevas metodologías y prácticas emergentes. Ouariachi y Wim (2020) y Kapp (2012) arguyen al respecto que aún hay un gran desconocimiento sobre la

manera en que estas estrategias pueden aplicarse eficazmente en la educación a distancia. Por lo tanto, desde este trabajo de investigación se sostiene que es necesario realizar nuevas investigaciones para saber y entender cómo se pueden confeccionar e implementar de manera óptima las actividades gamificadas en distintos escenarios educativos y en distintas modalidades de enseñanzas.

Por último, este trabajo ha encontrado evidencia cualitativa sólida a partir de los testimonios de los docentes entrevistados, que respalda lo que afirman autores como Hamari et al. (2016) y Manzano-León, Camacho-Lazarraga et al. (2021): la técnica de gamificación puede mejorar significativamente el compromiso y la motivación de los estudiantes. Los testimonios reflejan una percepción generalizada entre los docentes sobre los efectos y la incidencia positiva de la gamificación en el aula, sugiriendo que su implementación no solo crea un ambiente de aprendizaje más dinámico, sino que también potencia que los estudiantes se impliquen en su propio proceso de aprendizaje.

Asimismo, en el contexto universitario, particularmente, diversos autores destacan que la gamificación incrementa la motivación en los estudiantes universitarios, facilitando el abordaje de contenidos pertenecientes a asignaturas transversales dentro de los programas de estudios de nivel superior (Borrego et al., 2016; Eukel et al., 2017 ; Pisabarro y Vivaracho, 2018). Este aspecto de la transversalidad, resaltado por varios docentes, se presenta como una recomendación importante en los términos de la interdisciplinariedad.

En línea con lo planteado por Burke (2012), se concluye que la gamificación se perfila como una herramienta esencial para el presente y futuro de la educación. Su capacidad para generar compromiso promueve no solo el intercambio entre estudiantes y docentes, sino también el desarrollo de nuevas ideas e innovaciones en el aula, trascendiendo la superflua percepción sobre ella que la considera como una simple novedad.

Contribuciones y limitaciones de la investigación

Este trabajo contribuye a pensar en nuevas líneas de acción e investigación en torno a la implementación de prácticas gamificadas en diversos escenarios y modalidades del nivel superior. A su vez, invita a profundizar en el diseño y evaluación en diferentes disciplinas, niveles y formatos educativos.

Del trabajo surge la necesidad de incorporar en la formación docente y en los respectivos programas de los profesorados, contenidos sólidos sobre la aplicación de prácticas emergentes como la técnica de la gamificación. Esto es esencial para garantizar que los futuros profesionales cuenten con conocimiento actualizado sobre prácticas en el marco de las pedagogías emergentes. Propuestas como talleres, cursos, seminarios y diplomaturas o incluso especializaciones; podrían ser parte de los nuevos diseños que preparen a los educadores para enfrentar los retos de la enseñanza en contextos digitales.

Por otra parte, el trabajo contribuye a identificar la necesidad de respaldar estos avances con reformas de orden institucional, en las universidades, que faciliten la creación y acondicionamientos de los distintos escenarios para que la puesta en práctica sea efectiva. Es fundamental que tanto instituciones públicas como privadas cuenten con infraestructura adecuada, acceso a tecnologías actualizadas y recursos pedagógicos que permitan la implementación sostenible de clases con gamificación. Este planteo no solo incluye el equipamiento físico y digital, sino también el desarrollo de políticas educativas que se ajusten a las demandas de los nuevos contextos formativos. Estas políticas deben promover la innovación educativa y fomentar la adopción de enfoques alternativos y transformadores en las prácticas de enseñanza de la educación superior.

No obstante esto, esta investigación también presenta algunas limitaciones que deben ser consideradas. En primer lugar, el tamaño de la muestra dado que el alcance del estudio se centra en un número limitado de docentes entrevistados y contextos específicos, lo que impide la generalización de los hallazgos. Asimismo, aunque resulte posible visualizar

algunos patrones y tendencias, es importante desarrollar investigaciones longitudinales o comparativas que exploren el impacto de la gamificación a lo largo del tiempo y en distintos contextos culturales y educativos.

Finalmente, se destaca que el diseño fenomenológico empleado permitió capturar en profundidad las vivencias de los docentes universitarios respecto a las prácticas gamificadas, pero no permitió medir cuantitativamente el impacto directo de estas técnicas en los resultados académicos de los estudiantes. Por ello, estos aspectos podrían ampliarse en futuras investigaciones con metodologías mixtas que incluyan análisis cualitativos y cuantitativos, lo que permitiría obtener una visión integral del fenómeno estudiado.

Anexos

FORMULARIO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Me ha sido explicado que los miembros de la Facultad de Psicología y Ciencias Sociales de UFLO Universidad desean conocer las opiniones y puntos de vista acerca de la temática Gamificación en las prácticas educativas. Es por esta razón que se está realizando un trabajo de investigación cuya finalidad es conocer e indagar sobre prácticas gamificadas en el nivel superior universitario. Mi participación en la investigación consiste en responder con sinceridad a la administración de los cuestionarios que se me entregarán a continuación.

La participación es voluntaria y en cualquier momento puedo dejar sin efecto la presente autorización, retirándome del presente acto.

Se me ha dicho que mis respuestas u opiniones serán confidenciales y sólo de conocimiento para el equipo de investigación, resguardando mi privacidad y los resultados no serán ligados a mi información que se coloca al pie del presente consentimiento.

Asimismo, se me ha explicado que los resultados globales de la investigación serán presentados en la Facultad de Psicología y Ciencias Sociales de UFLO Universidad y que podrán ser expuestos también en congresos y/o publicados en revistas científicas preservándose siempre mi identidad, conforme a la ley 25.326

Entiendo que los resultados de la investigación me serán proporcionados si los solicito y que en caso de que tenga alguna pregunta acerca del estudio o sobre mis derechos a participar en el mismo, puedo contactar a la Secretaría de Investigación y Desarrollo UFLO, a sinvestydes@uflo.edu.ar (o equipo responsable)

Habiendo comprendido lo que se me ha explicado, acepto participar en este trabajo de investigación.

Firma:

Firma Profesional Informante:

Aclaración:

Aclaración:

DNI:

DNI:

Fecha:

Protocolo N°:

Acceso al [Libro matriz de análisis de preguntas y respuestas](#)

Guía de preguntas usadas para el abordaje

1: Coménteme acerca de su nombre y apellido, lugar de residencia, género, edad, titulación, antigüedad docente, dónde es docente, dónde es profesor, nivel e institución.

La gamificación en general

2: ¿Cómo considera que se encuentra actualmente el panorama de la gamificación en el marco de la educación superior universitaria?

La gamificación en primera persona: experiencia del docente

3: ¿Cómo es una jornada de trabajo para un docente de nivel superior universitario que planifica o evalúa a partir de la gamificación? ¿Qué acciones conlleva planificar a partir de esto?

4: ¿Desde cuándo ha incorporado elementos de gamificación en sus clases? ¿Qué lo motivó a hacerlo?

5: ¿Qué tipo de actividades gamificadas ha implementado hasta ahora? ¿Podría darme algunos ejemplos concretos?

6: ¿Qué herramientas o plataformas digitales utiliza para implementar la gamificación en sus clases?

Formación docente

7: ¿Ha recibido alguna formación o capacitación específica sobre gamificación?

Impacto de la gamificación

8: Muchos trabajos de investigación dan cuenta del impacto que tienen las prácticas gamificadas en las clases. ¿Qué beneficios ha observado en sus estudiantes al utilizar la gamificación? (por ejemplo, aumento de la motivación, mejora del rendimiento académico, mayor participación).

9: ¿Cree que la gamificación influye en la forma en que sus estudiantes aprenden? ¿De qué manera?

10: ¿Qué elementos específicos de la gamificación (como puntos, niveles, recompensas, retroalimentación inmediata, entre otros) considera más efectivos para promover el aprendizaje en sus estudiantes? ¿Podría explicar cómo percibe que estos componentes influyen en la motivación, el compromiso y la retención de conocimientos? (reformulación de esta pregunta >¿Qué aspectos de la gamificación considera más efectivos para promover el aprendizaje? ¿Por qué?

Propuestas de mejora

11: Si usted hoy tuviera la posibilidad de asesorar o aconsejar a docentes o equipos docentes para dinamizar sus prácticas de enseñanza a partir de la gamificación, ¿qué haría?

Referencias

- Adell, J. (2007). Internet en el aula: las WebQuest. En J. Cabero & J. Barroso (Eds.), (pp. 211-225). Granada: Editorial Octaedro Andalucía.
- Adell, J. y Castañeda, L. (2012) Tecnologías emergentes, ¿pedagogías emergentes? En J. Hernández, M. Panessi, D. Sobrino y A. Vázquez (coord.) Tendencias emergentes en educación con TIC. Barcelona: Asociación Espiral, Educación y Tecnología. págs. 13-32.
- Alonso García, S. Martínez Domingo, J. A. Berral Ortiz, B. (2024) Gamificación en educación superior. revisión de experiencias realizadas en España en los últimos años. Universidad de Granada. Disponible en: <http://surl.li/zwlicd>
- Alonso, O. y Palacios, S.M., (2019). Aprendizaje basado en juegos formativos: Caso Universidad en Colombia. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 21(1), 1-20. doi:10.24320/redie.2019.21.e12.2024.
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412019000100112
- Arnaud, Paul (1990) "Une vision plus institutionnelle de la formation". En: Lecaheirs de l'ADMES 3.
- Bain, K. Lo que hacen los mejores profesores universitarios, Valencia, PUV (2006)
- Borrás Gené, O. (2015) Fundamentos de la Gamificación. Disponible en: [Fundamentos de la gamificación GATE](#)
- Boyer, R. et Coridian, Ch. (2004). Réussir en première année d'université, en Annot, E. et Fave-Bonnet, MF. (coord.). Pratiques pédagogiques dans l'enseignement supérieur: enseigner, apprendre, évaluer (143-166). Paris, L'Harmattan.
- BURKE, Brian. Gamification 2020: what is the future of gamification? Standford: Gartner, 2012.
- Cabero Almenara, J., (2003). Replantando la tecnología educativa. Comunicar , (21), 23-30.
- Capezzuoli, A. (2024) Gamificación. Aprendizaje a través de videojuegos para planes educativos de niveles primarios y secundarios. Universidad Abierta Interamericana.
- Casco, M., (2009). Afiliación intelectual y prácticas comunicativas de los ingresantes a la universidad. Co-herencia, 6(11), 233-260.
- Cuba Rondón, E. Pérez, Iván.(2021). Aplicación de la gamificación en el diseño de actividades en la Educación a Distancia. Universidad de las Ciencias Informáticas. Cuba.
- De Pablos, J. y Jiménez, R. (2007). Buenas prácticas con TIC apoyadas en las políticas educativas: claves conceptuales y derivaciones para la formación en competencias

- ECTS. Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa, 6(2), 15-28. Recuperado de: <https://relatec.unex.es/article/view/345>
- De Sousa Mendes, D. De Lima, M. R. Reis de Freitas, T. A. (2022) Gamificación, “No tengo ni idea de lo que es”: un estudio en la Formación Inicial del Profesorado de Educación Física. Universidad Politécnica Salesiana. Ecuador. Disponible en: <https://www.redalyc.org/journal/4677/467769599002/467769599002.pdf>
- Dicheva, D., Dichev, C., Agre, G. y Angelova, G. (2015). Gamificación en la educación: un estudio de mapeo sistémico. Tecnología educativa y sociedad, 18, 75-88. Disponible en: [Exploring Gamification in Management Education for Sustainable Development](#)
- Díaz Cruzado, J. y Troyano Rodríguez, Y. (2013). El potencial de la gamificación aplicado al ámbito educativo. En III Jornadas de Innovación Docente. Innovación Educativa: respuesta en tiempos de incertidumbre Sevilla, España: Universidad de Sevilla. Facultad de Ciencias de la Educación. Disponible en: <https://acortar.link/LFezOI>
- García Farjat, M. & Salguero, S. (2022). Innovaciones emergentes y gamificación: reflexiones filosóficas y sociológicas en las sociedades informatizadas. Ixtli. Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación. 9(17). 59-82.
- Fenstermacher, G. (1989). Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza. En Wittrock, M. (1989). La investigación en la enseñanza I. Enfoques, teorías y métodos (149-179). Barcelona: Paidós
- Gee, J. P. (2003). What video games have to teach us about learning and literacy. Palgrave Macmillan. Disponible en: <https://blog.ufes.br/kyriafinardi/files/2017/10/What-Video-Games-Have-to-Teach-us-About-Learning-and-Literacy-2003.-ilovepdf-compressed.pdf>
- Gómez Zeliz, J; Negro, M. (2023) El juego en el nivel superior universitario. [Estudio de caso. UBA Académica]. Citep UBA.
- Grupo DIM. (2014). Grupo DIMEDU: Didáctica, Innovación, Multimedia. Universidad Autónoma de Barcelona. Recuperado de: <http://dim.pangea.org/dimnewinvestigacionesyproyectos.htm>
- Hamari, J., Shernoff, D. J., Rowe, E., Coller, B., Asbell-Clarke, J. y Edwards, T. (2016). Challenging games help students learn: An empirical study on engagement, flow and immersion in game-based learning. Computers in Human Behavior, 54, 170-179. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.07.045>
- Hernández-Horta, I.A., Monroy-Reza, A., y Jiménez-García, M., (2018). Aprendizaje mediante Juegos basados en Principios de Gamificación en Instituciones de Educación Superior, Formación universitaria, 11(5), 31-40. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062018000500031>

- Kapp, K. M. (2012). The gamification of learning and instruction: game-based methods and strategies for training and education. John Wiley & Sons. <https://doi.org/10.1145/2207270.2211316>
- Lancioni Kapprow, F., & otros. (2022). Libro de la jornada 2. Instituto Vera. <https://institutovera.org.ar/wp-content/uploads/2022/03/Libro-Jornada-2-completo.pdf>
- Levy, E., Morandi, G. (2022). Formación docente universitaria: un desafío postergado. Clacso.
- Losada, A. V., Gómez Zeliz, J., Garzaniti, I. y De Vega, M. (2024). Buenas prácticas en educación superior (Modelo pedagógico en acción, Serie No. 7).
- Libedinsky, M. (2016). La innovación educativa en la era digital. Paidós. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/340681095_La_innovacion_educativa_en_la_era_digital_Marta_Libedinsky_marzo_2019
- Litwin, E (1999) La tecnología educativa y la didáctica, un debate vigente - Educación Vol. 3 N°6 Pág. 135-151 - Recuperado en mayo 2024 de [LA TECNOLOGÍA EDUCATIVA Y LA DIDÁCTICA: UN DEBATE VIGENTE Edith Litwin* Nuestro punto de partida es entender la tecnología educ](#)
- Litwin, E. (2005) Tecnologías educativas en tiempos de internet.
- Llopis, M.a A. & Balaguer, P. (2016). "El uso del juego en educación. Gamificación". En: Métodos pedagógicos activos y globalizadores. Conceptualización y propuesta de aplicación (pp. 85-102). Barcelona: GRAÓ. <https://www.grao.com/es/producto/metodos-pedagogicos-activos-yglobalizadores-ge318>
- Lucarelli, E. (2007). Teoría y práctica en la universidad. La innovación en las aulas. Bs. As. Miño y Dávila.
- Lucarelli, E. (2008). Asesoría pedagógica y cambio en la Universidad Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, vol. 12, núm. 1, 2008, pp. 1-14 Universidad de Granada, Granada, España. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56717073009>
- Manzano-León, A., Aguilar-Parra, J. M., Rodríguez-Ferrer, J. M., Trigueros, R., Collado-Soler, R., Méndez-Aguado, C., García Hernández, M. J. y Molina-Alonso, L. (2021). Online escape room during covid-19: A qualitative study of social education degree students' experiences. Education Sciences, 11(8), 426. <https://doi.org/10.3390/educsci11080426>

- Montes de Oca, M. Prado, D. (2024) Gamificación y Pedagogía: Cambiando la partida. El Faro Revista de Docencia Universitaria. Universidad de Flores.
- Ortiz-Colón, A. Jordán, J. Agredal, M. (2017) Gamificación en educación: una panorámica sobre el estado de la cuestión. Universidad de Sao Paulo. Brasil.
- Ouariachi, T. y Wim, E. J. (2020). Escape rooms as tools for climate change education: an exploration of initiatives. Environmental Education Research, 26(8), 1193-1206.
<https://doi.org/10.1080/13504622.2020.1753659>
- Otero, A. y Corica, A. (2015). Jóvenes y Educación Superior en Argentina. Evolución y tendencias. XI Jornadas de Sociología, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina.
- De Pablos, JM., Colás, MP., López, A. y García-Lázaro, I. (2019). Los usos de las plataformas digitales en la enseñanza universitaria. Perspectivas desde la investigación educativa. REDU: Revista de Docencia Universitaria, 17(1).
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6977320>
- Padilla Piernas, J. Parra Meroño, M. C. Flores, Asenjo, M. (2024) Escape Rooms virtuales: una herramienta de gamificación para potenciar la motivación en la educación a distancia. Universidad Católica San Antonio de Murcia.
<https://revistas.uned.es/index.php/ried/article/view/37685/27988>
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. On the horizon, 9(5), 1-6.
Disponible en:
<https://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives.%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>
- Reyes Cabrera, W. R. Quiñonez Pech, S. H. (2020) Gamificación en la educación a distancia: experiencias en un modelo educativo universitario. Universidad de Guadalajara. Disponible en:
<https://www.redalyc.org/journal/688/68864946001/68864946001.pdf>
- Salvador-García, C. (2021). Gamificando en tiempos de coronavirus: el estudio de un caso. Revista de Educación a Distancia, 21(65). <https://doi.org/10.6018/red.439981>
- Secretaría de Políticas Universitarias - Ministerio de Educación de la Nación. Síntesis de Información Estadísticas Universitarias 2018-2019. Buenos Aires, 2022.
- Soriano, Mariano. La motivación, pilar básico de todo tipo de esfuerzo. Proyecto Social, Zaragoza, n. 9, p. 163-184, 2001.
- Sosa, M. J.; Peligros, S. & Díaz Muriel, D. (2010). Buenas prácticas organizativas para la integración de las TIC en el sistema educativo extremeño. Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información, 11(3), 148-179. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=201014897007>

- Sierra Daza, M. C. Fernández Sánchez, M. R. (2019) Gamificando el aula universitaria. Análisis de una experiencia de Escape Room en educación superior. Universidad de Extremadura. Disponible en:
<https://www.redalyc.org/journal/2431/243158860006/243158860006.pdf>
- Unesco (2019). Estándares en competencias TIC para docentes. Recuperado el 20/4/2022 de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000371024>
- VALDERRAMA, Beatriz. Los secretos de la gamificación: 10 motivos para jugar. Capital Humano, Madrid, n. 295, p. 73-78, 2015.
- Zabalza, M. (2012). El estudio de las buenas prácticas docentes en la enseñanza universitaria. Revista de Docencia Universitaria, 10(1), 17-42.
<https://doi.org/10.4995/redu.2012.6120>
- Zichermann, G., & Cunningham, C. (2011). Gamification by Design: Implementing Game Mechanics in Web and Mobile Apps. O'Reilly Media.