

Gamificación: una estrategia didáctica en la educación superior en Paraguay

Gamification: a didactic strategy in higher education in Paraguay

Gamificação: uma estratégia didática no ensino superior no Paraguai

Carlos Rafael Riquelme Rodríguez^{1,2}, <https://orcid.org/0000-0001-9414-3333>

Frank Cruz Ortega², <https://orcid.org/0000-0001-6598-3392>

¹Ciencias Empresariales, Universidad Iberoamericana, Paraguay

²Escuela de Posgrado, Universidad Americana de Asunción, Paraguay

Autor para correspondencia: frank.cruz@americana.edu.py

RESUMEN

El presente estudio tuvo como objetivo analizar la potencial aplicación de la gamificación como estrategia didáctica en la educación superior en Paraguay, desde la perspectiva de directivos académicos y docentes de una universidad privada. Se adoptó un enfoque metodológico mixto, con diseño anidado concurrente, que integró datos cuantitativos y cualitativos mediante encuestas, entrevistas y análisis documental de planes de estudio. La muestra incluyó 27 directivos y docentes de diversas carreras de una universidad privada de Paraguay. Se ha obtenido una percepción positiva hacia el empleo de la gamificación. En este sentido, se han destacado la motivación, el compromiso y el aprendizaje significativo. Empero, se han identificado algunas limitaciones vinculadas con la baja formación docente, los insuficientes recursos tecnológicos y la ausencia de la integración de la gamificación en los currículos analizados. Como conclusión, se esgrime que la gamificación es una estrategia pedagógica viable, aunque para la implementación se requieren condiciones institucionales, una capacitación docente continua y políticas educativas que favorezcan la innovación pedagógica.

Palabras clave: Gamificación; Educación superior; Innovación educativa; Motivación del estudiante; Paraguay.

ABSTRACT

The objective of this study was to analyze the potential application of gamification as a teaching strategy in higher education in Paraguay, from the perspective of academic administrators and faculty members at a private university. A mixed-methods approach was adopted, using a concurrent nested design that integrated quantitative and qualitative data through surveys, interviews, and a documentary analysis of curricula. The sample included 27 administrators and faculty members from various programs at a private university in Paraguay. A positive perception of the use of gamification was found. In this regard, motivation, engagement, and meaningful learning were highlighted. However, some limitations were identified, linked to low levels of teacher training, insufficient technological resources, and the lack of integration of gamification into the curricula analyzed. In conclusion, it is argued that gamification is a viable pedagogical strategy, although its implementation requires institutional conditions, ongoing teacher training, and educational policies that foster pedagogical innovation.

Keywords: Gamification; Higher education; Educational innovation; Student motivation; Paraguay.

RESUMO

O presente estudo teve como objetivo analisar a potencial aplicação da gamificação como estratégia didática no ensino superior no Paraguai, a partir da perspectiva de dirigentes acadêmicos e docentes de uma universidade privada. Adotou-se uma abordagem metodológica mista, com desenho aninhado concorrente, que integrou dados quantitativos e qualitativos por meio de questionários, entrevistas e análise documental de planos de estudo. A amostra incluiu 27 dirigentes e docentes de diferentes cursos de uma universidade privada do Paraguai. Obteve-se uma percepção positiva em relação ao uso da gamificação. Nesse sentido, destacaram-se a motivação, o comprometimento e a aprendizagem significativa. Contudo, foram identificadas algumas limitações relacionadas à baixa formação docente, aos recursos tecnológicos insuficientes e à ausência da

integración da gamificação nos currículos analisados. Como conclusión, argumenta-se que a gamificação é uma estratégia pedagógica viável, embora sua implementação exija condições institucionais, capacitação docente contínua e políticas educacionais que favoreçam a inovação pedagógica.

Palabras-chave: Gamificação; Ensino superior; Inovação educacional; Motivação do estudante; Paraguai.

Recibido: 5/4/2025 Aprobado: 21/5/2026

Introducción

La educación superior enfrenta un panorama de constante transformación, influenciada por los avances tecnológicos, las nuevas dinámicas sociales y las expectativas cambiantes de las generaciones actuales. Incluso antes de la pandemia del COVID-19, el sistema de educación superior enfrentaba una crisis derivada de los resultados en la evaluación de la calidad educativa y la introducción de metodologías activas de enseñanzas. En tal sentido, se impulsó una transición hacia un modelo centrado en el aprendizaje por competencias, vinculándose con el sistema tradicional y aumentando las demandas sobre todos los participantes del proceso formativo (Sánchez Díaz *et al.*, 2021). Asimismo, Durán (2022) señala que la educación puede perfeccionarse de forma gradual. Por ende, además de transmitir conocimientos, se logra concienciar a los estudiantes sobre la importancia de su compromiso activo.

Al describir el entorno educativo superior actualmente, se puede señalar que la gamificación ha surgido como una estrategia didáctica efectiva en comparación con los métodos tradicionales de enseñanza ya que se pueden integrar elementos propios del contexto lúdico, en los procesos educativos para aumentar el compromiso, la motivación y el aprendizaje significativo de los estudiantes. La gamificación es una metodología transformadora que integra elementos y dinámicas del juego en el proceso educativo (Pegalajar, 2021). Asimismo, Gómez (2020) señala que es fundamental el diseño de un sistema educativo que promueva el aprendizaje interpretativo, fomente una conexión innovadora con el entorno y estimule la búsqueda activa y objetiva de conocimientos en un contexto globalizado.

De ahí que, se puede afirmar que la gamificación se consolida como una estrategia pedagógica innovadora que, al incorporar dinámicas propias del juego, permite el incremento de la motivación, la participación activa y el compromiso de los estudiantes con su proceso de aprendizaje (Alonso *et al.*, 2021). Al mismo tiempo, en el contexto de la educación superior en Paraguay, la incorporación de la gamificación representa una oportunidad para transformar metodologías tradicionales, promoviendo entornos más interactivos, significativos y adaptados a las necesidades del estudiante del siglo XXI.

El entorno educativo paraguayo ha estado inmerso en un conjunto de transformaciones las cuales han impactado en la calidad de la educación. Si bien, estas transformaciones no han sido constantes, han fomentado una revolución en la innovación pedagógica. También, las universidades se enfrentan a un reto transformacional, la incorporación de metodologías didácticas que den respuesta a las necesidades de aprendizaje de los educandos. Es por ello que, la gamificación emergió como una estrategia pedagógica significativa ya que integra aspectos del juego en los espacios educativos, con el objetivo de fomentar la motivación, la participación activa y el compromiso de los estudiantes. Algunas investigaciones en torno al tema (ver tabla 1) han evidenciado los impactos de la gamificación en el desarrollo de competencias, el aprendizaje significativo y la retención del conocimiento. Lo que ha permitido consolidar esta estrategia pedagógica como una herramienta alentadora dentro del enfoque de enseñanza centrado en el estudiante.

Sin embargo, a pesar de este creciente respaldo teórico, en Paraguay la implementación aún es incipiente y poco documentada. Es así que, la revisión de la literatura ha revelado una escasa producción científica que analice de manera sistemática la aplicabilidad, efectividad y sostenibilidad de la gamificación en la universidad. En la tabla 1 se muestra una comparación bibliográfica sobre las publicaciones realizadas en Paraguay desde el 2020 al 2025 sobre la temática objeto de estudio.

Tabla 1. Producción científica sobre gamificación en la educación superior en Paraguay

Autor(es) / Año	Título del artículo	Tipo de estudio	Contexto	Principales aportes
González-Cardona y González-Martínez (2025)	La gamificación como estrategia para desarrollar competencias digitales en educación superior	Investigación-acción	Formación docente	Evidencia el desarrollo de competencias digitales mediante gamificación

Miranda de Escurra y Escurra Martínez (2024)	El uso de la gamificación como metodología en una institución de educación superior de enfermería	Cualitativo	Universidad Nacional de Asunción	Analiza percepciones estudiantiles sobre gamificación
Gómez Rojas y Caballero (2024)	Gamificación como herramienta diagnóstica en alfabetización informacional	Cuantitativo descriptivo	Universidad del Pacífico (Asunción)	Mejora habilidades informacionales en estudiantes de medicina
Benítez Pérez et al. (2023)	Gamificación como recurso digital pedagógico en la formación docente	Investigación-acción	Formación docente (Paraguay)	Fortalece prácticas didácticas mediante recursos digitales

Nota. En la tabla se pueden observar las evidencias publicadas en Paraguay desde el 2020 hasta el 2025 relacionadas con el empleo de la gamificación en aulas de clases. Cabe destacar que estas investigaciones son aún limitadas en número y alcance, predominando estudios de carácter exploratorio y aplicado en contextos específicos, lo que evidencia la necesidad de ampliar la producción científica con enfoques más sistemáticos y generalizables.

La ausencia de investigaciones en Paraguay dificulta la comprensión de la situación en el ámbito local. Además, impide la formulación de estrategias pedagógicas y didácticas pertinentes y contextualizadas.

El papel que desempeñan los actores del proceso educativo es fundamental para el logro de este proceso transformacional. Empero, existe un vacío en relación con las percepciones, los niveles de familiarización, las actitudes y las experiencias en relación con el impacto de la gamificación en la universidad. Es así que, existe una distancia entre las demandas del sector educativo y las respuestas institucionales. Algunos factores identificados han sido: resistencia al cambio docente, sobrecarga laboral del profesorado, una baja capacitación docente y una limitada infraestructura tecnológica. En concordancia, la situación problemática identificada se centra en los bajos conocimientos sobre cómo la gamificación coadyuvaría al proceso de enseñanza universitaria en Paraguay. Este factor limita las propuestas innovadoras y didácticas adaptadas al contexto real. En la investigación se tuvieron en cuenta diferentes teorías que permitieron establecer soluciones aplicables al entorno universitario en Paraguay.

En primer lugar se analizó el Aprendizaje Basado en el Juego (ABJ) (Cornellà *et al.*, 2020; González, 2015; González y Álvarez, 2022). La estrategia analizada emplea herramientas de los juegos, lo que garantiza que los estudiantes asimilen mejor los conocimientos y de forma interactiva. El ABJ no establece un modelo rígido, debido a que la aplicación varía en dependencia del contexto educativo y de los contenidos a impartir por parte del docente. La tendencia actual es considerar al juego como elemento dinámico de entrenamiento que eleva la motivación y fomenta la adquisición de competencias; convirtiéndose en un recurso versátil para la optimización de la calidad académica.

En segundo lugar, se analizó el Aprendizaje Colaborativo (AC) cuyos exponentes son Azorín (2018), Zurita (2020) y León *et al.* (2023). Esta estrategia didáctica potencia el trabajo en grupos, lo que genera un trabajo más cohesionado entre estudiantes y docentes. Desde la teoría se recomienda una agrupación en tres tipos de grupos, siempre y cuando el entorno lo permita. Cada grupo fomenta el trabajo académico estructurado, con el apoyo de esquemas estandarizados y preconcebidos por el docente. Mediante la aplicación del AC se pueden optimizar tareas repetitivas como la confección de informes y la revisión de las evaluaciones, permitiendo que la enseñanza sea más dinámica.

En tercer lugar, se examinó el Aprendizaje Constructivista (ACt) (Almulla, 2023; Taber, 2024; Vygotsky, 1978;). La aplicación de la misma en las universidades surge de la necesidad de dinamizar el proceso educativo, considerando que el ACt surge de un proceso dinámico e interactivo, logrando que los estudiantes reorganicen los conocimientos adquiridos de forma constante. Esta estrategia didáctica garantiza la comprensión del entorno de forma holística promoviendo un aprendizaje activo, significativo y centrado en el estudiante. En tal sentido, la aplicación de esta estrategia en forma gamificada garantiza el fortalecimiento de la autonomía estudiantil, la motivación académica y una comprensión más profunda de los contenidos académicos.

Por último, se evaluó la Motivación en el Aprendizaje (MA) (Justiniano y Cancino, 2024) siendo esta un elemento dinamizador del proceso educativo; en cuanto a que impulsa el compromiso y el entusiasmo por el aprendizaje. En esta estrategia el docente juega un papel fundamental, ya que fomenta la actitud positiva hacia el aprendizaje. Cabe recalcar, que la motivación es un elemento que energiza y orienta la conducta del estudiante, lo que hace que se convierta en el catalizador que activa y sustenta el aprendizaje.

De acuerdo con lo planteado, el objetivo de esta investigación fue analizar la potencial aplicación de la gamificación en la educación superior desde la perspectiva de directivos académicos y docentes de una

universidad privada en Asunción. Asimismo, la relevancia de esta investigación se fundamenta en que se aportan conocimientos al campo de la innovación educativa y permite el fortalecimiento de la práctica docente, a través de estrategias didácticas disruptivas e innovadoras.

Metodología

Para el cumplimiento de los objetivos de la investigación se estableció un enfoque mixto (Hernández y Mendoza, 2018). Esta decisión se sustenta en la necesidad de realizar un análisis holístico del proceso educativo. Asimismo, para el proceso investigativo se empleó un diseño anidado concurrente, lo que garantizó que una recolección de datos cuantitativos seguido de los cualitativos.

La población de estudio estuvo conformada por 27 directivos académicos de una universidad privada, en los que se incluyeron directores de carrera, coordinadores, decanos y responsables de posgrado, y por docentes de grado pertenecientes a diversas facultades y carreras de la institución. Para la selección de la muestra se optó por un muestreo no probabilístico intencional. En el caso de los directivos, se trabajó con una muestra censal que abarcó la totalidad de la población, mientras que para los docentes se seleccionaron al menos tres por carrera de forma aleatoria, con el fin de obtener perspectivas diversas. Como criterio de inclusión, se consideró a docentes activos de la institución, priorizando aquellos de tiempo completo y, en su defecto, catedráticos.

Los datos se recolectaron mediante entrevistas, encuestas, observaciones en clases y análisis de documentos. La aplicación de estos instrumentos facilitó la obtención de información tanto cuantitativa como cualitativa, posibilitando un análisis más profundo, la triangulación de datos y una comprensión integral del fenómeno investigado. Los instrumentos fueron sometidos a un análisis de validez y confiabilidad, esta última se midió empleando en alfa Cronbach, quedando 0.72, aceptándose los instrumentos.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

En este apartado se presentan los resultados acorde con los datos recolectados. En la tabla 2 se presenta un análisis comparativo de los documentos académicos de las carreras estudiadas. Como resultado más significativo está que en los planes de estudio no existe una mención directa al empleo de la gamificación como estrategia didáctica. Asimismo, se ha identificado al aprendizaje activo como el único enfoque pedagógico utilizado. Como aspecto positivo es que en todas las carreras se observa el empleo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) como recurso básico.

Tabla 2. Presencia y abordaje de la gamificación en los planes de estudio de las carreras analizadas

Carrera	Conocimiento de gamificación	Enfoque pedagógico	Recursos y TIC	Formación docente	Observación general
Administración de Empresas	No se menciona explícitamente	Promueve aprendizaje activo, sin gamificación	Uso de TIC y simulaciones	Sí	Enfoque tradicional con elementos indirectos
Comercio Internacional	No se menciona explícitamente	Aprendizaje activo sin relación con gamificación	Uso de TIC y simulaciones	Sí	Similar a Administración, sin integración gamificada
Contaduría Pública	No se menciona explícitamente	Aprendizaje activo sin gamificación	Uso de TIC	Sí	Ausencia total de enfoque gamificado
Economía	No se menciona explícitamente	Fomenta aprendizaje activo	Uso de TIC	Sí	No incorpora dinámicas lúdicas
Hotelería y Turismo	No se menciona explícitamente	Aprendizaje activo	Uso de TIC y simulaciones	Sí	Potencial alto, pero no desarrollado
Ingeniería Comercial	No se menciona explícitamente	Aprendizaje activo	Uso de TIC y simulaciones	Sí	Enfoque similar a carreras empresariales
Marketing y Publicidad	No se menciona explícitamente	Aprendizaje activo	Uso de TIC	Sí	Potencial creativo no aprovechado
Gestión de Recursos Humanos	No se menciona explícitamente	Aprendizaje activo	Uso de TIC	Sí	Sin integración de estrategias lúdicas

Nota. La tabla sintetiza el análisis de los planes de estudio de diversas carreras, evidenciando que, si bien se promueve el aprendizaje activo

y el uso de tecnologías de la información y comunicación, no se incorpora de manera explícita la gamificación como estrategia pedagógica, lo que refleja una limitada integración de metodologías innovadoras en el contexto curricular.

En la tabla 3 se presentan los resultados obtenidos de las entrevistas realizadas a directivos y docentes las carreras analizadas. Se puede apreciar que un elemento que ha tenido baja tendencia es la categoría de los recursos disponibles, con un 83 %. Este resultado indica que, para la implementación de la gamificación en un aula universitaria se precisan recursos, tanto económicos, como tecnológicos. Además, se han identificado resultados bajos en la experiencia y capacitación, por parte de los docentes. Ello deviene en un factor clave a la hora de diseñar estrategias didácticas disruptivas, como lo es la gamificación.

Tabla 3. Análisis categorial y frecuencia de aparición de temas en las entrevistas

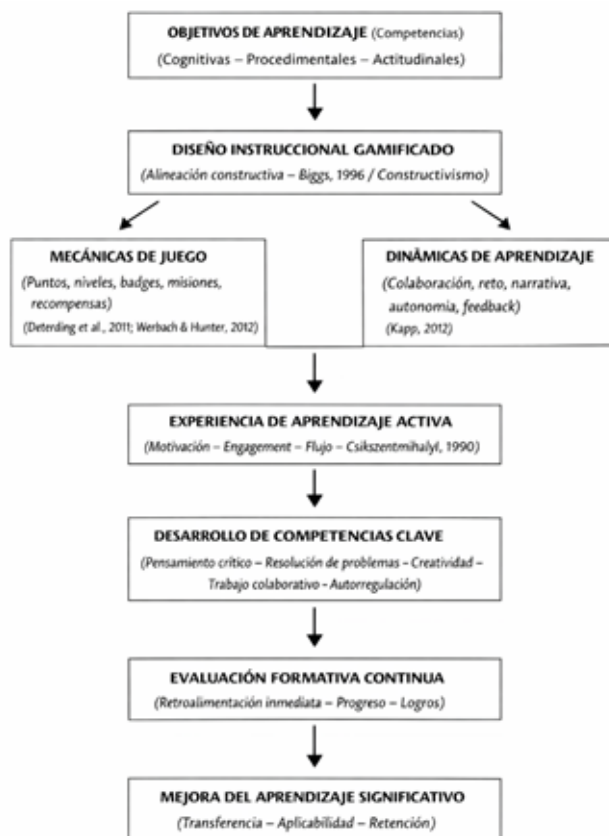
Categoría	Ideas principales	Peso (%)
Concepto de gamificación	Comprensión compartida como estrategia basada en elementos de juego para motivar	100% (6/6)
Propósito pedagógico	Enfocado en motivación, compromiso y aprendizaje activo	100% (6/6)
Experiencia y capacitación	Experiencia heterogénea: formal, informal y autodidacta	83% (5/6)
Beneficios percibidos	Motivación, participación, aprendizaje significativo y habilidades blandas	100% (6/6)
Dificultades y resistencias	Formación insuficiente, resistencia al cambio, limitaciones tecnológicas	100% (6/6)
Impacto en la calidad educativa	Valoración positiva condicionada a una adecuada implementación	100% (6/6)
Condiciones institucionales	Capacitación, apoyo institucional y flexibilidad curricular	100% (6/6)
Recursos disponibles	Recursos tecnológicos presentes pero limitados	83% (5/6)
Competencias docentes	Necesidad de competencias digitales, pedagógicas y creativas	100% (6/6)
Reacción estudiantil	Predominantemente positiva, con algunas resistencias	83% (5/6)
Apoyo institucional	Percibido como parcial o insuficiente	83% (5/6)
Necesidades formativas	Alta demanda de formación específica en gamificación	100% (6/6)

Nota. Identificación de categorías extraídas de las entrevistas realizadas.

Repensar la didáctica universitaria implica atender las transformaciones sociales actuales, lo que exige a las instituciones superiores redefinir sus enfoques formativos mediante una didáctica específica que responda a las particularidades del aprendizaje en este nivel educativo (López *et al.*, 2017). Los resultados obtenidos y analizados, reflejan una percepción favorable, en términos generales, hacia la gamificación como estrategia universitaria en la educación superior. Esta apreciación se observa tanto en docentes como en directivos académicos de la universidad en cuestión. Esto coincide con las conclusiones de Gil y Jurado (2020) y Moyano (2026), mencionando que la gamificación impulsa un aprendizaje más atractivo y motivador, generando interés en los estudiantes y reforzando el compromiso docente. Su aplicación rompe con la rutina, fortalece el vínculo con los contenidos y mejora el desempeño, lo que motiva tanto a alumnos como a profesores a sostener esta estrategia por sus efectos positivos. Estos hallazgos se relacionan con las teorías de Prieto *et al.* (2021) y Alonso *et al.* (2021).

En la figura 1 se presenta una propuesta de estrategia pedagógica transversal. Para el diseño del modelo no tuvo en cuenta una asignatura en específico, ya que el objetivo la asimilación de conocimientos desde las competencias. Este modelo sigue la línea del constructismo y el enfoque por competencias (Deterding *et al.*, 2011; Sailer y Homner, 2023). Además, se han integrado, estratégicamente, dinámicas pedagógicas en concordancia con Li *et al.* (2023). El modelo propicia la motivación, el compromiso y la retroalimentación.

Figura 1. Modelo transversal de gamificación para el desarrollo de competencias en educación superior



Nota. Modelo de aplicación transversal de la gamificación en educación superior. Se presenta un modelo iterativo lo que permite adecuar las estrategias de gamificación de forma dinámica, acorde con los resultados obtenidos.

En el modelo propuesto se hace énfasis en establecer los objetivos de aprendizaje. Los mismos deben estar en correspondencia con las competencias y habilidades que deben adquirir los estudiantes universitarios. Esta propuesta hace hincapié en el pensamiento crítico, la resolución de problemas, la creatividad en el trabajo colaborativo y la autorregulación. Esta idea encuentra sustento en la situación que actualmente enfrentan los estudiantes universitarios en Paraguay. El modelo propone una evaluación formativa continua y dinámica, donde se debe garantizar la retroalimentación inmediata, lo que permite una medición del progreso y el logro en tiempo real. La propuesta práctica propiciará la mejora del aprendizaje significativo, lo que guarda relación con lo esbozado por Bryce y Blown (2023).

Si bien la propuesta es innovadora, se debe considerar el aspecto docente. Ya que para la implementación de estrategias gamificadas requieren una capacitación docente de forma permanente. La formación de los docentes constituye la base para la implementación de la gamificación. No basta con conocer aplicaciones digitales, sino que se requiere comprender sus fundamentos pedagógicos, dinámicas y mecánicas (puntos, insignias, niveles, retos, narrativas, etc.). Así como las formas de vincularlas a los objetivos de aprendizaje. Lo ideal, es establecer un programa de capacitación continua que permitirá a los docentes no solo adquirir competencias técnicas, sino también reflexionar sobre la pertinencia de la gamificación en sus asignaturas y adaptarla a las características de sus estudiantes.

CONCLUSIONES

La investigación evidencia que la gamificación es vista como una herramienta pedagógica e innovadora con un enorme potencial en la educación universitaria, aunque su adopción sea bastante dependiente de múltiples factores, sobre todo los relacionados a aspectos de capacitación y tecnológicos.

Los datos recolectados confirmaron el potencial para la generación de estrategias viables, lo que permitirá una implementación de la gamificación de manera efectiva y adecuada a las condiciones del entorno académico y a las capacidades de la universidad. Asimismo, se deben revisar los planes académicos y los programas de estudio, de forma tal que se puedan incorporar las estrategias gamificadas. La actualización curricular permitirá que la gamificación sea incorporada de forma coherente y alineada a los perfiles de egreso y a las competencias requeridas y demandadas por los estudiantes y el mercado laboral, respectivamente.

También, se debe garantizar la pertinencia y sostenibilidad de la gamificación, y para ello se deben establecer

indicadores de evaluación claros. En tan sentido, la medición de los conocimientos, además de los resultados académicos, debe estar alineada con el nivel de motivación y compromiso, la satisfacción estudiantil y el desarrollo de competencias transversales.

Asimismo, se deben establecer estrategias de retroalimentación de forma permanente, lo que permitirá ajustar en tiempo real las estrategias. Esta idea propiciará la identificación de las buenas prácticas y las situaciones negativas, lo que potenciará la efectividad de la gamificación en el contexto universitario.

Asimismo, la gamificación requiere del soporte de plataformas y herramientas digitales que faciliten su aplicación. Por ello, la universidad debe invertir en infraestructura tecnológica accesible y funcional, que permita a los docentes aplicar las dinámicas sin dificultades técnicas. Esto incluye el acceso a Learning Management System (LMS) con recursos gamificados, aplicaciones móviles, software de cuestionarios interactivos y espacios virtuales que favorezcan la participación y el seguimiento del progreso estudiantil.

Finalmente, la gamificación solo será sostenible si se enmarca en una cultura institucional que valore la innovación pedagógica. Para ello, resulta clave sensibilizar a directivos, docentes y estudiantes sobre los beneficios de estas metodologías. La creación de comunidades de práctica docente, el intercambio de experiencias y la generación de incentivos institucionales contribuirán a consolidar un entorno favorable a la implementación de la gamificación, evitando que quede reducida a experiencias aisladas.

Referencias bibliográficas

Almulla, M. A. (2023). Constructivism learning theory: A paradigm for students' critical thinking, creativity, and problem solving to affect academic performance in higher education. *Cogent Education*, 10(1), 2172929. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2023.2172929>

Alonso-García, S., Martínez-Domingo, J. A., Berral-Ortiz, B., & De la Cruz-Campos, J. C. (2021). Gamificación en educación superior: Revisión de experiencias realizadas en España en los últimos años. *Hachetetepe. Revista Científica de Educación y Comunicación*, 23, 1–21. <https://doi.org/10.25267/hachetetepe.2021.i23.2205>

Azorín, C. (2018). El método de aprendizaje cooperativo y su aplicación en las aulas. *Perfiles Educativos*, 40(161), 181–194. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2018.161.58622>

Benítez Pérez, M. G., Maldonado, L. E. R., & Ruíz, L. I. S. (2023). Gamificación como Recurso Digital Pedagógico en la Carrera Docente Inicial, Año 2023. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(6), 7592-7624. <https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/9298>

Biggs, J. (1996). Enhancing teaching through constructive alignment. *Higher Education*, 32(3), 347–364. <https://doi.org/10.1007/BF00138871>

Bryce, T. G. K., & Blown, E. J. (2023). Ausubel's meaningful learning re-visited. *Current Psychology*. <https://doi.org/10.1007/s12144-023-04440-4>

Cornellà, P., Estebanell, M., & Brusi, D. (2020). Gamificación y aprendizaje basado en juegos: Consideraciones generales y algunos ejemplos para la enseñanza de la geología. *Enseñanza de las Ciencias de la Tierra*, 28(1), 5–19. <https://www.raco.cat/index.php/ECT/article/view/372920>

Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The psychology of optimal experience*. Harper & Row.

Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., & Nacke, L. (2011). From game design elements to gamefulness: Defining "gamification". En *Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference: Envisioning Future Media Environments* (pp. 9–15). ACM. <https://doi.org/10.1145/2181037.2181040>

Durán, A. (2022). Desde el compromiso social hasta el desarrollo sostenible: Desafíos docentes de una educación universitaria de calidad transformadora. *Revista de Educación y Derecho*, 1(Extraordinario), 215–238. <https://doi.org/10.1344/reyd2021.1ext.37700>

Gil-Quintana, J., & Jurado, E. P. (2020). La realidad de la gamificación en educación primaria. *Perfiles Educativos*, 42(168), 107–123. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2020.168.59173>

Gómez Barrios, S. A. (2020). Estado del arte del liderazgo transformacional en la educación universitaria. *Revista Conecta Libertad*, 4(1), 75–81. <http://revistaitsl.itslibertad.edu.ec/index.php/ITSL/article/download/114/328>

Gómez Rojas, M., & Caballero, H. (2025). Gamificación como herramienta diagnóstica en alfabetización informacional: experiencia con estudiantes de la carrera de medicina. *Revista Científica UCOM Scientia*, 3(2), 98-114. <https://revista.ucom.edu.py/ucom/article/view/63>

González-Cardona, C. G., & González-Martínez, L. B. (2025). La gamificación como estrategia para desarrollar competencias digitales en educación superior. *Revista Paraguaya de Educación a Distancia (REPED)*, 6(1), 50–65. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2025.2172929>

González, C. (2015). Estrategias para trabajar la creatividad en la educación superior: Pensamiento de diseño, aprendizaje basado en juegos y en proyectos. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 40. <https://revistas.um.es/red/article/view/234291>

González Pérez, A., & Álvarez Serrano, A. (2022). Aprendizaje basado en juegos para aprender una segunda lengua en educación superior. *Innoeduca International Journal of Technology and Educational Innovation*, 8(2), 114–128. <https://doi.org/10.24310/innoeduca.2022.v8i2.13858>

Hernández Sampieri, R., & Mendoza Torres, C. P. (2018). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.

Justiniano Flores, R. J., & Cancino Cotrina, D. M. (2024). La motivación en el aprendizaje durante la última década. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 8(32). <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v8i32.730>

Kapp, K. M. (2012). *The gamification of learning and instruction: Game-based methods and strategies for training and education*. Pfeiffer.

León, B., Fernández-Río, J., Rivera-Pérez, S., & Iglesias, D. (2023). Cooperative learning, emotions, and academic performance in physical education: A serial multiple mediation model. *Psicología Educativa*, 29(1), 75–82. <https://doi.org/10.5093/psed2023a2>

Li M, Ma S and Shi Y (2023) Examining the effectiveness of gamification as a tool promoting teaching and learning in educational settings: a meta-analysis. *Front. Psychol.* 14. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1253549> Li

López-Gutiérrez, J. C., Pérez-Ones, I., & Lalama-Aguirre, J. M. (2017). Didáctica universitaria: Una didáctica específica comprometida con el aprendizaje en el aula universitaria. *Dominio de las Ciencias*, 3(3), 1290–1308. <https://doi.org/10.23857/dc.v3i3.542>

Miranda de Ecurra, N., & Ecurra Martínez, M. Á. (2024). El uso de la gamificación como metodología en una institución de educación superior de enfermería. *Revista Científica Humanidades*, 3(1). <https://revistas.unc.edu.py/index.php/fhyce/article/view/198>

Moyano Reyes, D. L. (2026). Impacto de la gamificación como estrategia pedagógica en la reducción del acoso escolar: Revisión sistemática. *Santiago*, (167), 559–566. <https://santiago.uo.edu.cu/index.php/stgo/article/view/29127>

Pegalajar Palomino, M. del C. (2021). Implicaciones de la gamificación en educación superior: Una revisión sistemática sobre la percepción del estudiante. *Revista de Investigación Educativa*, 39(1), 169–188. <https://doi.org/10.6018/rie.419481>

Prieto-Andreu, J. M., Gómez-Escalonilla-Torrijos, J. D., & Said-Hung, E. (2021). Gamificación, motivación y rendimiento en educación: Una revisión sistemática. *Revista Electrónica Educare*, 26(1), 1–23. <https://doi.org/10.15359/ree.26-1.14>

Sailer, M., y Homner, L. (2023). The gamification of learning and instruction in business contexts: A meta-analytic review. *Computers in Human Behavior*, 139. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2022.107523>

Sánchez Díaz, L. C., Sánchez García, J. E., Palomino Alvarado, G. del P., & Verges, I. Y. (2021). Desafíos de la educación universitaria ante la virtualidad en tiempos de la pandemia. *Revista de Ciencias Sociales*. <https://doi.org/10.31876/rcs.v27i.36992>

Taber, K. S. (2024). Educational constructivism. *Encyclopedia*, 4, 1534–1552. <https://doi.org/10.3390/encyclopedia4040100>

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Werbach, K., & Hunter, D. (2012). *For the win: How game thinking can revolutionize your business*. Wharton Digital Press.

Zurita Aguilera, M. S. (2020). El aprendizaje cooperativo y el desarrollo de las habilidades cognitivas. *Revista EDUCARE*, 24(1), 51–74. <https://doi.org/10.46498/reduipb.v24i1.1226>

Declaración de conflicto de intereses: Los autores declaran no tener conflictos de interés.

Declaración de contribución de los autores/as utilizando la Taxonomía CRediT:

Carlos Rafael Riquelme Benítez y Frank Cruz Ortega: recolección, interpretación y análisis de los datos, redacción del manuscrito elaboración de las conclusiones y aprobación en su versión final.

Declaración de aprobación por el Comité de Ética: Los autores declaran que la investigación fue aprobada por el Comité de Ética de la institución responsable, en tanto la misma implicó a seres humanos.

Declaración de originalidad del manuscrito: Los autores confirman que este texto no ha sido publicado con anterioridad, ni ha sido enviado a otra revista para su publicación.