

Roxana GAIȚĂ  
(Universidad de Oeste  
de Timișoara)

## **Crisis y creatividad en la educación superior del siglo XXI: evaluación de la gamificación como respuesta a los desafíos multidimensionales en las aulas de ELE**

**Abstract:** (*Crisis and creativity in 21st-century higher education: evaluating gamification as a response to multidimensional challenges in Spanish as a Foreign Language classrooms*) In recent decades, higher education has been confronted with an increasing variety of systemic challenges, such as student disengagement, rising drop-out rates, frequent changes in educational reforms, mental health problems, declining motivation, pedagogical rigidity, insufficient number of years/hours of study, etc. These crises, intensified by rapid social and technological changes, require innovative and adaptive teaching strategies. This article explores gamification, specifically the use of the escape room, as a pedagogical response to these problems in the context of higher education, with special attention to the teaching of Spanish as a foreign language. The aim is to analyse the elements of gamification —such as narrative, aesthetics, immediate feedback, missions oriented towards educational objectives, reward systems, etc.— and examine their impact in the university context, identifying not only the crises that arise from their implementation, but also the solutions that emerge from a more balanced pedagogical approach.

**Keywords:** *effective learning; crisis; E-learning; motivation; feedback.*

**Resumen:** En las últimas décadas, la educación superior se ha enfrentado a una creciente variedad de desafíos sistémicos, como la desconexión estudiantil, el aumento de las tasas de abandono escolar, los cambios frecuentes de las reformas educativas, los problemas de salud mental, la disminución de la motivación, la rigidez pedagógica, el número insuficiente de años/horas de estudio, etc. Estas crisis, intensificadas por los rápidos cambios sociales y tecnológicos, exigen estrategias didácticas innovadoras y adaptativas. Este artículo explora la gamificación como respuesta pedagógica a estos problemas en el contexto de la educación universitaria, con especial atención a la enseñanza del español como lengua extranjera. Se pretende analizar los elementos de la gamificación —como la narrativa, la estética, la retroalimentación inmediata, las misiones orientadas a los objetivos didácticos, los sistemas de recompensa etc.— y examinar su impacto en el contexto universitario, identificando no solo las crisis que surgen de su implementación, sino también las soluciones que emergen de un enfoque pedagógico más equilibrado.

**Palabras clave:** *aprendizaje efectivo; crisis; E-learning; motivación; retroalimentación.*

## **Introducción**

El panorama de la educación superior en el siglo XXI se caracteriza por la innovación, la diversificación y, al mismo tiempo, por crisis persistentes que desafían los modelos pedagógicos tradicionales. Entre estas innovaciones, la gamificación ha surgido como una estrategia prometedora para aumentar la participación de los

estudiantes, mejorar su motivación y fomentar experiencias de aprendizaje significativas. Sin embargo, a pesar de su popularidad y potencial, la integración de la gamificación en la educación superior, en particular en las aulas de español como lengua extranjera (ELE), no está exenta de obstáculos críticos que comprometen su implementación efectiva y su sostenibilidad. En este artículo se propone examinar las crisis identificadas, situando la gamificación como un ámbito de tensiones metodológicas y, a la vez, como una estrategia generadora de soluciones pedagógicas creativas.

Una de las primeras y más recurrentes críticas a la gamificación en el ámbito académico es su aparente falta de rigor. A menudo, los juegos se consideran herramientas frívolas que restan seriedad a la educación superior. Estrechamente relacionada con esta percepción está la reducción de la gamificación a recompensas extrínsecas, como insignias o puntos, lo que conlleva el riesgo de trivializar los procesos de aprendizaje y disminuir la motivación intrínseca. Otra preocupación es la falsa dependencia de la tecnología, en la que las instituciones y los educadores asumen que la gamificación no puede implementarse sin costosas plataformas digitales, sin tener en cuenta las alternativas analógicas o de baja tecnología. Además, la gamificación ha suscitado recelos por el temor a una competitividad excesiva, que puede agravar las desigualdades entre los estudiantes y desanimar a aquellos que tienen menos confianza en sus capacidades académicas o lingüísticas.

A nivel institucional y profesional, otras crisis complican la implementación de la gamificación. La falta de formación docente en gamificación suele dar lugar a aplicaciones superficiales o incoherentes de la estrategia, mientras que la desconexión entre la gamificación y los objetivos curriculares conduce a actividades que entretienen pero no contribuyen de manera significativa a la competencia lingüística o comunicativa. Del mismo modo, muchos diseños gamificados se basan en una visión homogénea de los estudiantes, ignorando la diversidad de estilos de aprendizaje, antecedentes culturales y niveles de capacidad presentes en las aulas universitarias. Otra limitación pedagógica radica en la temporalidad de la motivación generada por la gamificación; aunque los estudiantes pueden sentirse inicialmente involucrados, el efecto puede disminuir rápidamente si el diseño carece de profundidad o relevancia a largo plazo.

Por último, las barreras estructurales y organizativas dificultan aún más la implementación efectiva de la gamificación. La resistencia institucional al cambio metodológico a menudo impide que el profesorado experimente con prácticas innovadoras que se desvían de la enseñanza tradicional basada en clases magistrales. Además, el excesivo tiempo de preparación y la sobrecarga de trabajo que supone para los profesores el diseño de unidades gamificadas desalienta su adopción, especialmente en contextos en los que la carga de trabajo y las responsabilidades administrativas ya son elevadas. El coste económico de los materiales físicos en las sesiones gamificadas, como tarjetas, fichas o elementos decorativos, representa otro obstáculo práctico en las instituciones con recursos limitados. En líneas generales, estas crisis revelan un conjunto multidimensional de tensiones que sitúan la gamificación en la encrucijada entre la creatividad, el escepticismo y las limitaciones institucionales.

Este artículo aborda estos desafíos situando la gamificación no solo como una tendencia pedagógica, sino como una estrategia compleja cuya aplicación en las aulas de ELE exige reflexión crítica, adaptación e innovación. Al examinar las crisis asociadas a la gamificación en la educación superior, este estudio pretende ofrecer una visión matizada de sus limitaciones, al tiempo que destaca las oportunidades creativas que ofrece para fomentar la inclusión, la motivación y la alineación curricular en el aprendizaje de idiomas. El análisis subraya que el éxito de la gamificación no radica en su adopción acrítica, sino en su integración reflexiva en las realidades académicas, institucionales y culturales de las universidades del siglo XXI.

## **Crisis y soluciones educativas referentes a la gamificación en educación superior**

Identificar y superar los conceptos erróneos sobre la gamificación ayuda a asegurar que sea una experiencia positiva para los estudiantes, los profesores y los miembros de los equipos directivos.

### **1. Percepción de falta de rigor académico**

Persiste la idea de que gamificar una asignatura equivale a *jugar* y, por tanto, se aleja de la seriedad y exigencia que se espera de la educación universitaria, lo que genera desconfianza entre docentes y autoridades académicas.

Marín (2018, 91) declara que gamificar no es lo mismo que jugar, y hay dos diferencias importantes sobre los juegos que debemos tener en cuenta. La primera diferencia es que el juego, lo que llamamos juego, no tiene un propósito específico más allá de causar diversión al jugador. En cambio, en la gamificación los juegos se proponen con un propósito fuera del juego, se trata de su intencionalidad. Otra diferencia igualmente importante es la libertad del jugador. El juego es una acción libre que no puede ser forzada ni impuesta a nadie. La gamificación implica *entrar en juego* a todo el grupo de participantes: la clase o toda la institución educativa. Nadie elige. La persona está absorta en el juego y *tiene* que jugar. Conseguir que todo el grupo tome la decisión de participar en el juego es uno de los grandes retos de la estrategia y de cualquier propuesta de juego colectivo.

Michel Matera (2018, 33) afirma que cuando se gamifica la clase, se toman los aspectos mejores y más motivacionales de los juegos y se aplica al contenido del curso. La gamificación es una herramienta que se puede usar para motivar, inspirar y hacer que los alumnos vivan una aventura dentro del contenido del curso. Envolviendo el curso con las mecánicas y los elementos del juego, se aumentará la motivación, la pasión así como la disposición de los estudiantes a explorar las oportunidades de aprendizaje.

Johan Huizinga, en el libro *Homo Ludens. Intento de delimitación del elemento lúdico de la cultura* (2007), define al ser humano como un ser que juega, una criatura abierta al misterio y a la belleza. Esta definición que encontramos en el *Homo ludens* es tan sugerente o incluso más sugerente que otras definiciones del ser humano, del *Homo faber* o incluso del *Homo sapiens*. De esta manera, nuestra capacidad lúdica aparece como una de las características que nos forman y configuran como seres humanos, pues, según Huizinga, “las grandes actividades primarias de la sociedad

humana ya están impregnadas del juego” (Huizinga 2007, 43). Para él, la cultura humana nace del juego. En este sentido, la cultura y el juego están estrechamente vinculados. El ser humano es una de las pocas especies que conserva su capacidad de jugar durante toda su vida, lo que nos ha proporcionado muchas ventajas de supervivencia. Esta capacidad de jugar está asociada a la biología, pero Huizinga nos enseña que también está asociada a la cultura. El juego, la libre curiosidad por todo lo que nos rodea, la invención y la creatividad son la base del arte y de la ciencia, en definitiva, del progreso. Lo lúdico, por su función creativa, está presente en todos los procesos.

No se trata de diseñar un juego, sino de transformar una actividad no lúdica en un juego: transmitir conocimientos, amplificar experiencias culturales, participar en un debate, ser puntual, repetir una acción hasta convertirla en hábito o completar los deberes. Identificar correctamente los componentes de estos procesos que tienen un perfil lúdico e introducir elementos lúdicos es un paso más hacia la gran clave del éxito. Todo ello para conseguir el compromiso de los estudiantes, incentivar un comportamiento y promover el aprendizaje (Marín 2018, 73).

Muchas personas relacionan la gamificación únicamente con los juegos de mesa, pero esta metodología alternativa es mucho más compleja. Es imprescindible que los educadores aprendan la industria del juego e incorporen los aspectos más motivacionales de los juegos.

Una solución que se puede encontrar para combatir esta crisis sería presentar evidencias de investigaciones académicas que demuestran el impacto positivo de la gamificación en la motivación y el rendimiento académico.

## **2. Reducción de la gamificación a recompensas extrínsecas**

La gamificación se asocia exclusivamente con puntos, insignias o clasificaciones, sin integrar elementos narrativos, motivacionales o pedagógicos profundos, lo que impide su uso como estrategia de aprendizaje significativa.

Kapp (2013) y Marczewski (2014) distinguieron dos tipos de gamificación. Kapp (2013) los denominó: gamificación estructural y gamificación de contenido. Las diferencias entre estos dos tipos de gamificación se pueden establecer en función de los elementos utilizados (Werbach y Hunter 2012).

En línea con lo anterior, Meaghan Lister (2015, 10) considera que una gamificación estructural es aquella que estimula la motivación extrínseca, mediante el uso exclusivo de puntos, insignias y rankings, los elementos más comunes en las propuestas gamificadas. Por otro lado, la gamificación de contenido se basa en el uso de varios elementos que estimulan la motivación intrínseca, como elementos que desarrollan la autonomía, las relaciones sociales, el control del juego por parte del jugador, pero también en un fuerte deseo de ejecutar el objetivo del juego y lograr su cumplimiento. Batlle Rodríguez y González Argüello (2017, 2) consideran que el uso de la narrativa implica estimular la motivación intrínseca de los jugadores y, en consecuencia, implica la creación de gamificación de contenidos.

Beatriz Cánovas (2021), experta en gamificación, afirma que la narrativa, como elemento principal de la gamificación, es la combinación de la historia, la trama, la ambientación y el poder de la estética. La narrativa y la estética son los

elementos más poderosos para crear inmersión en la experiencia de gamificación, inspirando a los estudiantes y generando conexiones emocionales con la historia creada y empáticas con los personajes de la historia.

Se ha demostrado que una narración cautivadora activa varias áreas del cerebro, incluidas aquellas asociadas con las emociones y la empatía. Cuando nos cautiva una historia fascinante, se libera dopamina, que actúa como puente entre la emoción y el conocimiento, estimulando el aprendizaje y la adquisición de conocimientos.

Las soluciones que se pueden encontrar para refutar esta crisis sería diseñar experiencias gamificadas que integren narrativa, desafíos cognitivos, retroalimentación constante y autonomía del estudiante. Además, se podría utilizar modelos como *Octalysis* o el marco *MDA* (Mecánicas-Dinámicas-Estéticas) para una implementación integral de la gamificación. El modelo *Octalysis* es un marco creado por Yu-kai Chou (2015) que se centra en ocho motivaciones humanas fundamentales para diseñar experiencias que impulsen la participación y el comportamiento deseado en contextos no lúdicos, como entornos educativos o laborales, yendo más allá de solo añadir puntos y medallas para enfocarse en la psicología detrás del compromiso. Por otra parte, el *MDA* es un marco de diseño que estructura cómo crear experiencias de juego aplicadas a contextos no lúdicos, definiendo las reglas y componentes (Mecánicas), el comportamiento del jugador (Dinámicas) y las emociones que se buscan generar (Estética) para lograr un fin motivacional.

### 3. Falsa dependencia de la tecnología

Se cree erróneamente que gamificar requiere recursos tecnológicos avanzados o plataformas digitales complejas, lo que limita su aplicación en contextos con baja infraestructura tecnológica.

No se trata de montar juegos de nivel profesional en la clase. Se envuelve el contenido del curso con algunos aspectos de los juegos (desafíos, narrativa, dominio, elección etc.) que motivan e inspiran a los estudiantes a actuar. El profesor es el maestro del juego, que puede crear el tipo de juego que quiera. Además, puede usar herramientas de la *web*, tablas de clasificación en línea y sistemas de gestión del aprendizaje llenos de insignias. O fácilmente se puede poner un tablón de anuncios para las clasificaciones, imprimir insignias y usar mecánicas de juego que requieren pocos recursos.

Michael Matera (2018, 35) declara que durante los diez años que lleva incorporando elementos de juego en su clase, ha descubierto a menudo que los mejores juegos no requieren tecnología. El éxito de la gamificación tiene mucho que ver con la socialización, que es gratuita y algo a lo que están expuestos los estudiantes cada día.

Zainuddin et al. (2020, 14) afirman que la aplicación de la gamificación para motivar e involucrar a los estudiantes se puede organizar en cualquier lugar, en cualquier aula y en cualquier asignatura, independientemente de la disponibilidad de dispositivos digitales. De este modo, personas de todo el mundo, y especialmente los estudiantes de zonas rurales, pueden experimentar el aprendizaje a través de conceptos pedagógicos innovadores.

Para solucionar esta crisis se puede implementar recursos gamificados analógicos (tarjetas, tableros, retos presenciales) y dinámicas basadas en juego de roles o *storytelling*, demostrando que lo esencial es el diseño pedagógico, no la tecnología.

#### 4. Temor a la competitividad excesiva

Existe preocupación de que la gamificación fomente una dinámica individualista, centrada en la competencia y no en el aprendizaje colaborativo, afectando la cohesión del grupo y el bienestar estudiantil.

La competitividad en el campo de los deportes puede hacer que se ganen becas y reconocimiento. La competitividad tiene ciertamente aspectos positivos, y el aprendizaje basado en el juego posee el potencial para apoyar la motivación positiva que se necesita para que cada alumno o alumna desarrolle al máximo su capacidad.

Michael Matera (2018, 36) sostiene que los beneficios de una sana competitividad se hicieron evidentes durante su curso gamificado de un año. Los alumnos tuvieron que aprender a trabajar eficazmente en equipos para superar desafíos y para descubrir los misterios requeridos para completar los objetivos del contenido didáctico. Lo que interiorizaron no fue la competitividad, sino las aptitudes exigidas para colaborar y lograr el resultado deseado. Conjuntamente, el alumnado compartió una finalidad y una visión clara de lo que era necesario para tener éxito.

En los estudios sobre la gamificación realizados por Aldemir et al. (2018), Özdener (2018), Çakıroglu et al. (2017) demuestran que estimular la motivación y el compromiso con el aprendizaje a través de la competitividad positiva, el desafío, la socialización y la narrativa juega un papel único en la creación de sesiones gamificadas exitosas.

Las soluciones que se pueden encontrar para refutar esta crisis sería priorizar estructuras cooperativas (como misiones grupales, logros colectivos y roles complementarios) y reforzar el aprendizaje colaborativo y el reconocimiento del progreso personal más que la comparación entre pares.

#### 5. Falta de formación docente en gamificación

Muchos docentes no han recibido formación específica en diseño gamificado o desconocen sus fundamentos pedagógicos, lo que lleva a una aplicación superficial o directamente la evitación de su uso.

En el estudio realizado por Jaramillo Mediavilla et. al. (2025) se analiza las barreras y oportunidades del uso de la gamificación en la Facultad de Educación, Ciencia y Tecnología de la Universidad Técnica del Norte (Ibarra, Ecuador) mediante una metodología mixta. Participaron 30 docentes y se observó que el 70% de ellos identificó la falta de formación específica, el tiempo de planificación la resistencia al cambio como obstáculos importantes en la implementación de la gamificación en las aulas.

La falta de formación pedagógica adecuada para la implementación efectiva de la gamificación se identificó como el principal impedimento. A pesar del interés manifestado por el profesorado en incorporar dinámicas lúdicas en sus prácticas docentes, muchos no cuentan con las competencias necesarias para aplicarlas de

forma eficiente y coherente con los objetivos curriculares. Este resultado subraya la importancia de desarrollar programas de formación continua que capaciten a los docentes no solo en el uso de herramientas digitales, sino también en el diseño pedagógico estratégico (Jaramillo Mediavilla et. al. 2025, 167).

Las soluciones podrían ser ofrecer formación específica en gamificación a través de talleres, cursos o comunidades de práctica dentro de la universidad. Además, se podrían crear espacios de colaboración que permiten que los docentes compartan experiencias, hablen de los desafíos encontrados y aprendan unos de otros. Este tipo de iniciativas podrían incluir la realización de sesiones de observación y programas de mentoría liderados por docentes con experiencia en metodologías gamificadas, lo que permitiría una transferencia efectiva de conocimientos prácticos y disminuiría la sensación de inseguridad entre el profesorado. Estas propuestas no solo tienen como objetivo fomentar un aprendizaje más eficaz, sino también capacitar y empoderar a los docentes para que actúen como agentes de cambio en la implementación de metodologías innovadoras en el ámbito de la educación superior (Jaramillo Mediavilla et. al. 2025, 168).

## 6. Desconexión entre gamificación y objetivos curriculares

Se percibe la gamificación como una actividad lúdica paralela o como un añadido decorativo, sin conexión real con los resultados de aprendizaje, lo que impide su incorporación en la planificación académica.

Pere Cornellà Canals (2024, 86) destaca que al diseñar experiencias de aprendizaje que incorporan elementos lúdicos, estrategias de gamificación y el uso de tecnologías, resulta fundamental considerar que el propósito central es favorecer la adquisición de conocimientos y competencias por parte de los usuarios. Tanto el juego como las herramientas tecnológicas actúan como capas complementarias que rodean la experiencia formativa, incrementando la motivación y contribuyendo a que el proceso de aprendizaje resulte más atractivo y significativo.

Arufe-Giráldez (et al. 2022) sostiene que existen diversos modelos teóricos capaces de explicar los procesos implicados en la gamificación. Independientemente del modelo adoptado, y al igual que en cualquier otra intervención educativa, resulta esencial considerar aspectos clave como el contexto institucional en el que se aplicará la propuesta y el perfil del estudiante, los objetivos de trabajo, la metodología para abordar el contenido, la temporalización y la duración de las actividades, los resultados esperados y los mecanismos de evaluación, los recursos disponibles y las estrategias de implementación más adecuadas.

Asimismo, es necesario tener en cuenta el propio perfil pedagógico del docente, que incluye sus motivaciones, experiencia, conocimientos, habilidades, red de contactos y disponibilidad. Cada uno de estos elementos debe ser cuidadosamente planificado para asegurar la coherencia interna de la propuesta y generar sinergias que favorezcan el éxito de la gamificación.

Para facilitar el diseño de sistemas y estrategias gamificadas, algunos autores han propuesto diferentes marcos de gamificación. Los más conocidos son: *Mecánicas, Dinámicas y Estética* (Hunicke et al. 2004), *Seis Pasos para Gamificar* (Werbach y Hunter 2012), *Gamificación Modelo Canvas* (Jiménez 2013), *GAME*

(Marczewski 2013), *Octalysis* (Chou 2015), *Marco Integrador de Gamificación* (Kim et al. 2018). Estos marcos tienen como objetivo ayudar a los diseñadores y profesores a diseñar unas estrategias gamificadas exitosas.

## 7. Visión homogénea del alumnado

La gamificación a menudo se diseña sin tener en cuenta la diversidad de estilos de aprendizaje, niveles de competencia o necesidades específicas del alumnado, lo que puede generar exclusión o desmotivación en algunos estudiantes.

Para la UNESCO la educación inclusiva es la mejor solución para un sistema educativo que debe responder a los requerimientos de todos sus estudiantes con necesidades educativas especiales. UNESCO busca la universalización de la educación y reconoce la necesidad de eliminar la disparidad educativa particularmente en grupos vulnerables a la discriminación y la exclusión (como las niñas, los pobres, niños/as trabajadores y de la calle, población rural, minorías étnicas, población con discapacidad y otros grupos).

Gutiérrez Cabanes (2025) afirma que la inclusión debe ser un valor compartido por toda la comunidad educativa, desde los administradores hasta los docentes, los padres y estudiantes. Fomentar un entorno educativo basado en el respeto y la aceptación resulta fundamental para asegurar que cada estudiante se sienta valorado y, en consecuencia, motivado a implicarse activamente en las dinámicas de aprendizaje.

En las últimas décadas se ha evidenciado la incorporación de metodologías innovadoras que, en contraste con los enfoques memorísticos tradicionales, promueven la participación activa del alumnado, el trabajo colaborativo y la personalización de los procesos de enseñanza-aprendizaje, con el propósito de atender a la diversidad y favorecer la inclusión educativa (Ramón Pacurucu 2024, 307).

La incorporación de estrategias gamificadas en el ámbito de la educación inclusiva contribuye significativamente a un aprendizaje integral del estudiantado. En el plano cognitivo, fomenta el desarrollo de habilidades esenciales como la creatividad, la colaboración, la comunicación y el pensamiento crítico; mientras que, en el plano socioemocional, favorece la adquisición y consolidación de competencias interpersonales, tales como la empatía, la toma de decisiones y el liderazgo (Troya-Morejón et. al. 2022, 2109).

Conforme a Gutiérrez Cabanes (2025) la gamificación se configura como una estrategia pedagógica que favorece la inclusión educativa al posibilitar la individualización de los procesos cognitivos y reconocer la diversidad de estilos de trabajo y comunicación presentes en el alumnado. De este modo, contribuye a reducir las brechas que originan situaciones de marginalidad. Por ejemplo, las dinámicas de carácter colaborativo promueven el desarrollo de competencias sociales, mientras que los retos individuales potencian la autonomía y la autoconfianza. Asimismo, la gamificación facilita la creación de entornos de aprendizaje inclusivos al disminuir los niveles de ansiedad y presión asociados con la evaluación tradicional. La dimensión lúdica de estas prácticas invita al estudiantado a experimentar y a aprender

de sus errores sin temor al juicio externo, lo que resulta especialmente valioso para quienes se sienten vulnerables ante metodologías más convencionales.

Ramón (2024, 306) declara que las actividades gamificadas poseen un potencial inclusivo al promover valores como la empatía, la equidad y la colaboración, lo que contribuye a garantizar la igualdad de oportunidades en el proceso educativo. No obstante, su efectividad depende de una implementación adecuada, ya que un uso superficial o excesivamente centrado en recompensas extrínsecas puede derivar en dinámicas repetitivas que, a largo plazo, reduzcan la motivación del alumnado.

La gamificación posibilita el diseño de entornos de aprendizaje flexibles y adaptativos, capaces de responder a la diversidad de estilos de aprendizaje y niveles de competencia del alumnado. A través de la incorporación de distintas mecánicas, como desafíos con recompensas, pruebas interactivas, juegos de rol o recursos narrativos, el profesorado puede estructurar itinerarios con niveles de dificultad progresivos, misiones opcionales, rutas alternativas, diferentes estilos de juego que faciliten el avance autónomo y el aprendizaje al propio ritmo de cada estudiante. Además, se recomienda diseñar experiencias gamificadas con enfoque inclusivo y universal para el aprendizaje (DUA) (Ramón 2024, 308).

## **8. Temporalidad limitada de la motivación**

La literatura científica ha destacado la estrecha relación entre gamificación y motivación en contextos educativos. Diversos estudios muestran que la incorporación de dinámicas, mecánicas y elementos de juego en el aula favorece la motivación tanto intrínseca como extrínseca del alumnado (Deterding et al. 2011, Kapp 2012). Al introducir retos, retroalimentación inmediata y recompensas simbólicas, la gamificación transforma el proceso de enseñanza-aprendizaje en una experiencia más atractiva, fomentando la participación activa y el compromiso sostenido (Deci y Ryan 2000, Werbach y Hunter 2012).

Marczewski (2014) investigó la relación entre la motivación y la estrategia de la gamificación e identificó dos tipos: la gamificación superficial y la gamificación profunda. La distinción entre gamificación superficial y profunda parte de la base de que se pueden establecer diferentes tipos de gamificación en función de los elementos que intervienen en ella (Werbach y Hunter 2012).

Conforme con lo anterior, Meaghan Lister (2015, 10) considera que una propuesta gamificada superficial es aquella en la que únicamente se utilizan puntos, insignias y tablas de clasificación, elementos que son los más habituales en las propuestas gamificadas, y que se relacionan con una motivación extrínseca por acercarse al juego. Por el contrario, las gamificaciones profundas se fundamentan en el uso de más elementos que implican una motivación intrínseca, como son los que desarrollan la autonomía, las relaciones sociales, el control sobre el juego por parte del jugador y una mayor vinculación con el objetivo que tiene el juego y con su logro. Rodríguez Batlle y González Argüello (2017, 2) consideran que el uso de una narrativa implica la posibilidad de ahondar en la motivación intrínseca de los jugadores y, en consecuencia, está implicada en el desarrollo de propuestas gamificadas profundas.

Las narrativas atractivas activan diversas áreas del cerebro, incluidas aquellas asociadas con las emociones y la empatía. Las grandes historias disparan la dopamina, el puente neuroquímico que une la emoción y la razón para fijar mejor los conocimientos en nuestra memoria.

En el núcleo del éxito de los juegos se encuentra el concepto de *flow*, desarrollado por Csikszentmihalyi (1997). Este estado psicológico se alcanza cuando el alumnado logra un nivel óptimo de motivación, caracterizado por una inmersión plena en la actividad y por el equilibrio entre desafío y competencia, lo que evita caer en los extremos contrapuestos de la ansiedad o el aburrimiento. Durante el *flow*, la persona experimenta una concentración profunda que le lleva a perder la noción del tiempo y del espacio.

Sin embargo, distintos autores advierten que la motivación generada por experiencias gamificadas puede tener una temporalidad limitada, especialmente cuando se sustenta principalmente en recompensas externas como puntos, insignias o clasificaciones (Hanus y Fox 2015). Este tipo de motivación extrínseca puede perder efectividad con el tiempo, ya que los estudiantes tienden a habituarse a los estímulos y a percibirlos como repetitivos o carentes de desafío. Así, una sesión gamificada mal diseñada corre el riesgo de convertirse en una experiencia superficial, en lugar de consolidar aprendizajes significativos.

Para contrarrestar esta limitación, se recomienda diseñar experiencias gamificadas que combinen recompensas externas con la estimulación de la motivación intrínseca, es decir, aquella vinculada con el interés, la curiosidad y el disfrute del aprendizaje en sí mismo (Deci y Ryan 2000). Algunas estrategias efectivas incluyen: incorporar narrativas coherentes que den sentido a la actividad, variar las mecánicas de juego para mantener el interés, ofrecer retos ajustados al nivel de competencia del alumnado, y promover la autonomía del estudiante en la toma de decisiones, introducir giros en la historia, recompensas sorpresa y nuevos retos que renueven el compromiso de forma continua (Ryan y Deci 2017). Asimismo, integrar dinámicas de cooperación, en lugar de una competitividad excesiva, contribuye a fortalecer la motivación social y a prolongar la implicación a lo largo del tiempo.

## 9. Resistencia institucional al cambio metodológico

Las estructuras académicas tradicionales, centradas en la evaluación sumativa y el contenido teórico, dificultan la implementación de enfoques innovadores como la gamificación, que requiere flexibilidad, tiempo y reconocimiento institucional.

La resistencia institucional al cambio metodológico constituye una de las principales barreras para la incorporación de la gamificación en la educación superior. Numerosos estudios han señalado que las universidades, como instituciones históricamente vinculadas a modelos tradicionales de enseñanza, tienden a mostrar reticencias frente a metodologías innovadoras que alteran el rol docente y la organización curricular (Henderson, Selwyn y Aston 2017). Estas resistencias no siempre provienen de la falta de evidencia sobre la eficacia de la gamificación, sino de factores estructurales como la rigidez administrativa, la escasez de formación docente y la percepción de que este enfoque carece del rigor académico necesario.

Diversos estudios señalan que las principales barreras se encuentran vinculadas a limitaciones de recursos, la falta de tiempo docente para diseñar experiencias de calidad y la percepción de la gamificación como una estrategia superficial o meramente lúdica (Sánchez-Mena y Martí-Parreño, s.f.; Alonso-Sánchez et al. 2025). Asimismo, la ausencia de beneficios tangibles y comprobados, junto con las dificultades de integración en determinadas materias, refuerzan la reticencia del profesorado y de las instituciones (Lester et al. 2023).

Otro elemento que refuerza esta resistencia es la cultura académica centrada en la evaluación sumativa y en los contenidos disciplinares, lo que dificulta la incorporación de estrategias basadas en la motivación, el compromiso y la interacción lúdica (Mora et al. 2015). En este sentido, la gamificación puede ser percibida como un método superficial o incluso distractor frente a la “seriedad” del conocimiento universitario. Estas percepciones, sostenidas institucionalmente, generan barreras que desincentivan a los docentes a implementar cambios en su práctica.

Asimismo, la resistencia no es únicamente institucional, sino también docente, pues muchos profesores se enfrentan a limitaciones de tiempo, recursos y formación específica en diseño gamificado (Sánchez-Mena y Martí-Parreño, s.f.; Lester et al. 2023; Alzahrani y Alhalafawy 2023; Alonso-Sánchez et al. 2025). La falta de apoyo institucional en términos de infraestructura, acompañamiento pedagógico y reconocimiento de la innovación metodológica contribuye a que la gamificación quede relegada a experiencias aisladas y no logre consolidarse como una práctica extendida en la universidad.

Frente a esta crisis, las soluciones deben articularse en dos niveles. A nivel institucional, resulta necesario promover políticas que reconozcan y respalden la innovación docente, ofreciendo formación específica en gamificación, creando comunidades de práctica y flexibilizando los marcos curriculares (De-Marcos et al. 2014, 90). A nivel pedagógico, se recomienda evidenciar los resultados positivos de la gamificación mediante proyectos piloto y estudios de impacto que permitan legitimar esta metodología frente a la comunidad académica. Finalmente, la sensibilización del profesorado y del alumnado sobre el potencial inclusivo y motivador de la gamificación es clave para transformar la percepción de que lo lúdico carece de rigor, situándolo, en cambio, como una herramienta eficaz para el aprendizaje significativo en la educación superior.

## **10. Exceso de tiempo de preparación y sobrecarga docente**

La preparación de una sesión gamificada requiere una inversión considerable de tiempo para diseñar narrativas, dinámicas, materiales visuales, recursos evaluativos y coordinación logística. En contextos universitarios con alta carga docente y administrativa, esto puede generar frustración, agotamiento o abandono de la estrategia antes de implementarla completamente.

Una solución para combatir esta crisis podría ser dividir la experiencia gamificada en pequeños bloques reutilizables (por ejemplo: elaborar microgamificaciones, fichas de misión, retos semanales, minijuegos, narrativas breves) que puedan adaptarse a distintos contenidos. Además se podrían crear

plantillas estándar para cartas, tableros, puntuaciones, rúbricas, etc., de forma que solo se debe actualizar el contenido, no la estructura.

Otra solución eficaz para reducir la resistencia institucional y facilitar la integración de la gamificación en la educación superior consiste en fomentar el trabajo colaborativo entre docentes del mismo departamento o área de conocimiento. Se pueden compartir materiales gamificados, diseñar unidades temáticas y reutilizar recursos ya probados, que reduce significativamente la carga individual. Además, se pueden utilizar herramientas digitales de bajo coste de tiempo, como *Genially*, *Canva*, *Classcraft* o *Educaplay*, que ofrecen plantillas editables pensadas para educación.

Este enfoque no solo contribuye a distribuir la carga de trabajo, que en muchos casos constituye una de las principales barreras para la implementación de metodologías innovadoras, sino que también genera un espacio de apoyo mutuo donde los docentes pueden compartir experiencias, resolver dudas y validar sus prácticas pedagógicas en un entorno de confianza. El trabajo en equipo fomenta un clima organizacional más amigable y empático entre los compañeros, reduciendo el aislamiento docente y fortaleciendo el sentido de comunidad profesional. Esta dimensión colaborativa se convierte, a su vez, en un catalizador para la innovación sostenida, ya que incrementa la motivación, la autoconfianza y la disposición a experimentar con nuevas metodologías en el aula.

### **11. Coste económico de los materiales físicos en sesiones gamificadas**

La impresión y preparación de fichas, tableros, cartas, insignias o recursos visuales para actividades gamificadas puede generar gastos significativos, especialmente si se realizan a color o en cantidades elevadas. En universidades con recursos limitados o sin presupuesto específico para innovación pedagógica, esto puede desincentivar el uso sostenido de la gamificación.

Una solución para refutar esta crisis podría ser digitalizar las fichas y materiales usando plataformas como *Genially*, *Google Slides*, *Canva* o *Padlet*, lo que permite reutilizar y compartir sin imprimir. Además, se pueden utilizar materiales reutilizables como pizarras blancas pequeñas, tarjetas plastificadas con rotuladores borrables. Asimismo, se pueden emplear dados universales o diseñar dinámicas que no requieran la impresión individualizada, como juegos por equipos con un único set por grupo o actividades proyectadas desde el aula digital.

## **Conclusiones**

Las crisis educativas asociadas con la implementación de la gamificación en la educación superior reflejan tensiones profundas entre innovación pedagógica y estructuras académicas tradicionales. La percepción de falta de rigor académico y la reducción de la gamificación a recompensas extrínsecas evidencian una comprensión limitada del potencial educativo de esta estrategia. Estas visiones simplificadas desvirtúan su valor como estrategia capaz de promover la motivación intrínseca, el pensamiento crítico y la participación activa del estudiantado. Del mismo modo, la

falsa dependencia de la tecnología y el temor a fomentar una competitividad excesiva muestran que aún persiste una resistencia frente a enfoques pedagógicos que combinan juego, aprendizaje y colaboración.

A ello se suman dificultades estructurales como la falta de formación docente en gamificación, la desconexión entre esta estrategia y los objetivos curriculares, y la tendencia a diseñar experiencias con una visión homogénea del alumnado. Estos desafíos limitan la capacidad de la gamificación para adaptarse a la diversidad estudiantil y consolidarse como un modelo inclusivo de enseñanza-aprendizaje. Además, la motivación que genera puede ser temporal si no se sostiene mediante un diseño pedagógico coherente y contextualizado. La resistencia institucional al cambio metodológico, el exceso de tiempo de preparación y la sobrecarga del profesorado también dificultan la integración sostenible de la gamificación en la práctica universitaria.

En este contexto, la superación de estas crisis requiere una reflexión profunda sobre las políticas educativas, la formación docente y el reconocimiento de la gamificación como una herramienta transformadora y no como un recurso superficial. Es imprescindible promover una cultura institucional abierta a la innovación, en la que se valoren la creatividad, la colaboración interdisciplinar y el diseño pedagógico basado en la evidencia. Solo mediante una integración consciente y crítica, la gamificación podrá contribuir a renovar la educación superior, haciéndola más motivadora, inclusiva y significativa para los desafíos del siglo XXI.

## Bibliografía

- Alonso-Sánchez, J.A., Alonso, J.L. y Santana-Monagas, E. 2025. *Gamification in Higher Education: A Case Study in Educational Sciences*, in „TechTrends”, 69, 507–518: <https://doi.org/10.1007/s11528-025-01056-2>.
- Alzahrani, F. K., y Alhalafawy, W. S. 2023. *Gamification for Learning Sustainability in the Blackboard System: Motivators and Obstacles from Faculty Members' Perspectives*, in „Sustainability”, 15(5), 4613: <https://doi.org/10.3390/su15054613>.
- American College Health Association. 2021. *National College Health Assessment III: Reference Group Executive Summary Spring 2021*: <https://www.acha.org>.
- Arufe Giráldez, V., Navarro-Patón, R., Sanmiguel-Rodríguez, A., Arufe Giráldez, V., Navarro-Patón, R. y Sanmiguel-Rodríguez, A. 2022. *Gamification in higher education: analysis of your strengths and weaknesses*, in „Handbook of research on the influence and effectiveness of gamification in education (gamification-in-higher-education)”, IGI Global: <https://doi.org/10.4018/978-1-6684-4287-6.ch004>.
- Chou, Y. K. 2015. *The octalysis framework for gamification & behavioral design*. Yu-kai Chou: *Gamification & Behavioral Design*: <http://yukaichou.com/gamification-examples/octalysis-complete-gamification-framework/>, recuperado el 3 de marzo de 2025.
- Conley, C. S., Durlak, J. A., y Kirsch, A. C. 2015. *A meta-analysis of universal mental health prevention programs for higher education students*, in „Prevention Science”, 16(4), 487–507: <https://doi.org/10.1007/s11121-015-0543-1>.
- Crenshaw, K. 1991. *Mapping the margins: Intersectionality, identity politics, and violence against women of color*, in „Stanford Law Review”, 43(6), 1241–1299.
- Deci, E. L., y Ryan, R. M. 2000. *Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being*, in „American Psychologist”, 55(1), 68–78: <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>.
- De-Marcos, L., Domínguez, A., Saenz-de-Navarrete, J., y Pagés, C. 2014. *An empirical study comparing gamification and social networking on e-learning*, in „Computers & Education”, 75, 82–91: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2014.01.012>.

- Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., y Nacke, L. 2011. *From game design elements to gamefulness: Defining „gamification”*. Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference: Envisioning Future Media Environments, 9–15: <https://doi.org/10.1145/2181037.2181040>.
- Eisenberg, D., Hunt, J., y Speer, N. 2013. *Mental health in American colleges and universities: Variation across student subgroups and across campuses*, in „The Journal of Nervous and Mental Disease”, 201(1), 60–67.
- Escribano, F., *Gamification model Canvas evolution for design improvement: player profiling and decision support models*, in „GECON.es – Fundación Iberoamericana del Conocimiento”: [https://gecon.es/wp-content/uploads/2017/07/GMC-Evolution\\_vDef.pdf](https://gecon.es/wp-content/uploads/2017/07/GMC-Evolution_vDef.pdf).
- Gallagher, R. P. 2014. National Survey of College Counseling Centers 2014. *International Association of Counseling Services*.
- Gay, G. 2018. *Culturally Responsive Teaching: Theory, Research, and Practice*. Teachers College Press.
- Gutiérrez Cabanes, P. 2025. *La Gamificación y la Inclusión Educativa. Beneficios del uso de las metodologías activas en el aula*: Campuseducacion.com [https://www.campuseducacion.com/blog/revista-digital-docente/la-gamificacion-y-la-inclusion-educativa/?srsltid=AfmBOopjbwbAb\\_S81T7FtD4XHpfH8ZaSCg535EFQt5AAps9Cd3mm2mHt#Como\\_favorece\\_la\\_gamificacion\\_a\\_la\\_inclusion\\_educativa](https://www.campuseducacion.com/blog/revista-digital-docente/la-gamificacion-y-la-inclusion-educativa/?srsltid=AfmBOopjbwbAb_S81T7FtD4XHpfH8ZaSCg535EFQt5AAps9Cd3mm2mHt#Como_favorece_la_gamificacion_a_la_inclusion_educativa), recuperado el 21 de abril de 2025.
- Hanus, M. D., y Fox, J. 2015. *Assessing the effects of gamification in the classroom: A longitudinal study on intrinsic motivation, social comparison, satisfaction, effort, and academic performance*, in „Computers & Education”, 80, 152–161: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2014.08.019>.
- Henderson, M., Selwyn, N., y Aston, R. 2017. *What works and why? Student perceptions of ‘useful’ digital technology in university teaching and learning*, in „Studies in Higher Education”, 42(8), 1567–1579: <https://doi.org/10.1080/03075079.2015.1007946>.
- Hooks, Hell. 1994. *Teaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom*. Routledge.
- Hunicke, R., LeBlanc, M. y Zubek, R. 2004. *MDA: a formal approach to game design and game research*. Proceedings of the Challenges in Games AI Workshop, Nineteenth National Conference of Artificial Intelligence (vol. 4, pp. 1-9).
- Jaramillo Mediavilla, L., Basantes-Andrade, A., Casillas-Martín, S., y Cabezas-González, M. 2025. *Gamificación en la enseñanza universitaria: retos didácticos y tecnológicos*, in „Edutec, Revista Electrónica de Tecnología Educativa”, (91), 167-184: <https://doi.org/10.21556/edute.c.2025.91.3695>.
- Jiménez, S. 2013. *Gamification model Canvas*: <https://www.gamedeveloper.com/business/gamification-model-canvas-all-ideas-are-hypotheses-until-proven-otherwise>, recuperado el 27 de febrero de 2025.
- Kapp, K. M. 2012. *The gamification of learning and instruction: Game-based methods and strategies for training and education*. Pfeiffer.
- Kim, S., Song, K., Lockee, B. y Burton, J. 2018. *Gamification in learning and education, enjoy learning like gaming*. Springer: [https://doi.org/10.1007/978-3-319-47283-6\\_3](https://doi.org/10.1007/978-3-319-47283-6_3).
- Ladson-Billings, G. 1995. *Toward a theory of culturally relevant pedagogy*, in „American Educational Research Journal”, 32(3), 465–491.
- Lester, D., Skulmoski, G. J., Fisher, D. P., Mehrotra, V., Lim, I., Lang, A., y Keogh, J. W. L. 2023. *Drivers and barriers to the utilisation of gamification and game-based learning in universities: A systematic review of educators' perspectives*, in „British Journal of Educational Technology”, 54, 1748–1770: <https://doi.org/10.1111/bjet.13311>.
- Lipson, S. K., Lattie, E. G., y Eisenberg, D. 2019. *Increased rates of mental health service utilization by U.S. college students: 10-year population-level trends (2007–2017)*, in „Psychiatric Services”, 70(1), 60–63.
- Lister, M. 2015. *Gamification: the effect on student motivation and performance at the post-secondary level. Issues and Trends*, in „Educational Technology”, 3(2), 1-22: <https://journals.uair.arizona.edu/index.php/itet/article/view/18661/18409>.
- Marczewski, A. 2013. *Gamification: a simple introduction. Tips, advice and thoughts on gamification*. Kindle Edition.
- Marczewski, A. 2014. *Thin Layer vs Deep Level Gamification*: <https://www.gamified.uk/2013/12/23/thin-layer-vs-deep-level-gamification/>, recuperado el 16 de febrero de 2025.

- Mora, A., Riera, D., González, C., y Arnedo-Moreno, J. 2015. *A literature review of gamification design frameworks*, in „7th International Conference on Games and Virtual Worlds for Serious Applications (VS-Games)”, 1–8: <https://doi.org/10.1109/VS-GAMES.2015.7295760>.
- Nieto, S., y Bode, P. 2018. *Affirming Diversity: The Sociopolitical Context of Multicultural Education*. Pearson.
- OECD 2023, *PISA 2022 Results (Volume I): The State of Learning and Equity in Education*, PISA, OECD Publishing, Paris: <https://doi.org/10.1787/53f23881-en>.
- Ramón, L. 2024. Gamificación: ¿Herramienta inclusiva o excluyente en las prácticas preprofesionales? en la *Universidad Nacional de Educación*, in „Revista Científica”, 9(34), 301-321, e-ISSN: 2542-2987: <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2024.9.34.14.301-321>.
- Rodríguez, J. Batlle y González Argüello, M. V. 2017. *Análisis de secuencias didácticas gamificadas para la enseñanza de lenguas extranjeras: La importancia de la narrativa en la gamificación*, in „Libro de Actas del V Congreso Internacional de Videojuegos y Educación CIVE'17 (5º, Tenerife)”: <https://riull.ull.es/xmlui/handle/915/6640>.
- Ryan, R. M., y Deci, E. L. 2017. *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford Press.
- Selwyn, N. 2016. *Education and Technology: Key Issues and Debates*. Bloomsbury.
- Troya-Morejón, I. E., Muñoz-Morán, D. M., Franco-Castro, A. A., *El uso de la gamificación en la educación inclusiva superior en estudiantes con NEE*, in „Polo del Conocimiento” (edición núm. 70), vol 7, 10 octubre 2022, pp. 2094-2111, ISSN: 2550 - 682X, DOI: 10.23857/pc.v7i8.
- UNESCO. 2020. *Education in a post-COVID world: Nine ideas for public action*: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373717>, recuperado el 11 de mayo de 2025.
- van Deursen, A. J., y van Dijk, J. A. 2014. *The digital divide shifts to differences in usage*, in „New Media & Society”, 16(3), 507–526.
- Warschauer, M. 2004. *Technology and Social Inclusion: Rethinking the Digital Divide*. MIT Press.
- Werbach, K. y Hunter, D. 2012. *For the Win: How Game Thinking Can Revolutionize Your Business*. Philadelphia: Wharton Digital Press.
- World Bank. 2020. *Remote Learning During COVID-19: Lessons from Today, Principles for Tomorrow*: <https://www.worldbank.org>, recuperado el 6 de mayo de 2025.