

De la pantalla al aula: una revisión narrativa con protocolo sistemático sobre la utilidad pedagógica de la gamificación

From Screen to Classroom: A Narrative Review with Systematic Protocol on the Pedagogical Utility of Gamification

<https://doi.org/10.47606/ACVEN/PH0536>

Edith Angela Suca Yampasi

<https://orcid.org/0009-0006-9973-2667>
esucay@ispa.edu.pe

Angelica Maria Reyes Neciosup

<https://orcid.org/0009-0007-9118-7331>
areyesn@ispa.edu.pe

Trinidad Rocío Morales Málaga

<https://orcid.org/0009-0007-3429-8115>
tmoralesm@ispa.edu.pe

Mónica Judith Ramos Cáceres

<https://orcid.org/0009-0008-1454-1584>
mramosc@ispa.edu.pe

Constantino Paricela Huancollo

<https://orcid.org/0000-0002-3856-7315>
cparicelah@ispa.edu.pe

Recibido: 25/05/2026

Aceptado: 01/07/2026

RESUMEN

La gamificación ha generado un campo de investigación activo e internamente disputado. La presente revisión narrativa bajo un protocolo de selección sistemático sistematiza la evidencia disponible sobre la utilidad pedagógica de la gamificación en la educación superior y en la formación inicial docente, con atención especial al contexto de la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública de Arequipa (EESPPA). A partir de 32 fuentes indexadas en Scopus, WoS, SciELO y Latindex 2.0, seleccionadas mediante el marco SPIDER y el flujo tipo PRISMA, el análisis se organizó en cinco categorías: fundamentos conceptuales y epistemológicos; efectos en educación superior; percepciones, actitudes e identidad docente; diseño e implementación; y desafíos, críticas y vacíos. La evidencia converge en identificar efectos positivos sobre la motivación y el engagement, condicionados estos por la coherencia instruccional del diseño. Los estudios del período 2023-2026 documentan un desplazamiento hacia un conjunto de preguntas de equidad, hibridación metodológica y formación del futuro docente como diseñador gamificado. La EESPPA constituye un escenario ausente de la literatura indexada. Esto orienta y justifica la investigación empírica futura.

Palabras Clave: gamificación educativa; formación inicial docente; percepciones pedagógicas; educación superior; América Latina.

1. ¹Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública de Arequipa (EESPPA), Perú

* Autor de correspondencia: esucay@ispa.edu.pe

ABSTRACT

Gamification has given rise to an active and internally contested field of research. This narrative review, conducted under a systematic selection protocol, synthesizes the available evidence on the pedagogical utility of gamification in higher education and in initial teacher education, with a special focus on the context of the Arequipa Public School of Higher Pedagogical Education (EESPPA). Based on 32 sources indexed in Scopus, WoS, SciELO, and Latindex 2.0 selected using the SPIDER framework and the PRISMA flowchart. The analysis was organized into five categories: conceptual and epistemological foundations; effects on higher education; perceptions, attitudes, and teacher identity; design and implementation; and challenges, criticisms, and gaps. The evidence points to positive effects on motivation and engagement, which are conditioned by the instructional coherence of the design. Studies from the 2023–2026 period document a shift toward a set of questions regarding equity, methodological hybridization, and the training of future teachers as gamified designers. The EESPPA represents a setting that is absent from the indexed literature. This guides and justifies future empirical research.

Keywords: educational gamification; preservice teacher education; pedagogical perceptions; higher education; Latin America.

INTRODUCCIÓN

La gamificación fue definida de manera canónica por Deterding et al. (2011) como la aplicación de elementos del diseño de juegos en contextos no lúdicos, con el propósito de influir en la conducta, la motivación y finalmente en el aprendizaje. Desde esa referencia el campo ha crecido en cuanto al volumen de publicaciones y, al mismo tiempo, se ido ganando en complejidad crítica.

La evidencia acumulada muestra efectos favorables sobre la motivación y el engagement en la educación superior (Subhash & Cudney, 2018; Prieto-Andreu et al., 2022), aunque se aclara que el efecto no es inherente a la estrategia y depende de la calidad del diseño instruccional.

Hanus & Fox (2015) demostraron que las mecánicas centradas exclusivamente en recompensas externas deterioran la motivación intrínseca de forma progresiva y Biryukov et al. (2021) destacaron la crítica sobre el riesgo de la trivialización curricular cuando la gamificación se reduce a una simple decoración digital.

La pregunta del campo ha madurado puesto que ya no interroga si la gamificación produce resultados positivos. El tema pasa por cuándo ocurre eso y para qué poblaciones lo hace.

El número de estudios sobre gamificación se ha triplicado en la última década y, sin embargo, la institución pedagógica pública de América del Sur aparece casi ausente del debate indexado. Esa asimetría plantea una pregunta de fondo sobre la transferibilidad de los hallazgos disponibles y la pertinencia de las recomendaciones para quienes forman a los maestros de la educación básica peruana.

La situación adquiere relevancia para las Escuelas de Educación Superior Pedagógica Pública (EESPP), formadoras de los maestros de la educación básica regular peruana.

En la EESPPA, el interés por incorporar estrategias gamificadas al currículo de formación inicial docente carece, hasta donde alcanza la búsqueda sistemática realizada para esta revisión, de respaldo en la literatura académica indexada.

Ningún estudio empírico publicado en Scopus, WoS, SciELO o Latindex 2.0 aborda las percepciones de los estudiantes de la EESPPA ante la gamificación.

Ese vacío que es a la vez reflejo de lo geográfico, institucional y de lo metodológico, justifica tanto la síntesis del estado del arte como la construcción de un marco interpretativo que oriente la investigación de campo futura.

La pregunta que articula esta revisión formulada con el marco SPIDER (Cooke et al., 2012): ¿Qué evidencia empírica y teórica publicada entre 2011 y 2026 permite caracterizar la utilidad pedagógica de la gamificación en la educación superior y en la formación inicial docente?

De esta inquietud se derivan dos objetivos: sistematizar el estado del arte identificando tendencias, consensos y vacíos del campo; y construir un marco interpretativo que fundamente una investigación empírica en la EESPPA sobre las percepciones de sus estudiantes.

METODOLOGÍA

Diseño y marco de selección

La investigación adoptó el diseño de revisión narrativa bajo un protocolo de búsqueda sistemático (Ortiz-Colón et al., 2018) y para estructurar la selección del corpus se empleó el marco SPIDER (Cooke et al., 2012).

Estrategia de búsqueda

La búsqueda se realizó en Scopus, Web of Science (WoS), SciELO y Latindex 2.0 entre enero y marzo de 2026, con fecha de corte al 31 de marzo. Se empleó la siguiente ecuación booleana multilenguaje con campos TITLE-ABS-KEY:

(gamification OR gamificación OR gamificação OR “game-based learning”) AND (“teacher training” OR “teacher education” OR “formación docente” OR “formação de professores” OR “preservice teacher”) AND (perception OR percepciones OR percepções OR attitude OR actitud)

Fue incorporada la técnica del paper semilla (Ortiz-Colón et al., 2018) y el uso de Connected Papers para identificar referencias fundacionales con alta citación. La gestión de las referencias se realizó en Zotero con verificación directa de los DOI activos.

Criterios de selección y flujo PRISMA

Se incluyeron artículos publicados en revistas arbitradas con DOI activo, en español, inglés o portugués, con foco en gamificación en educación formal durante el período 2011-2026.

Fueron excluidas la literatura gris sin indexación verificable, las tesis sin publicación arbitrada y los registros cuya presencia en una base indexada reconocida no pudo confirmarse mediante verificación directa del DOI.

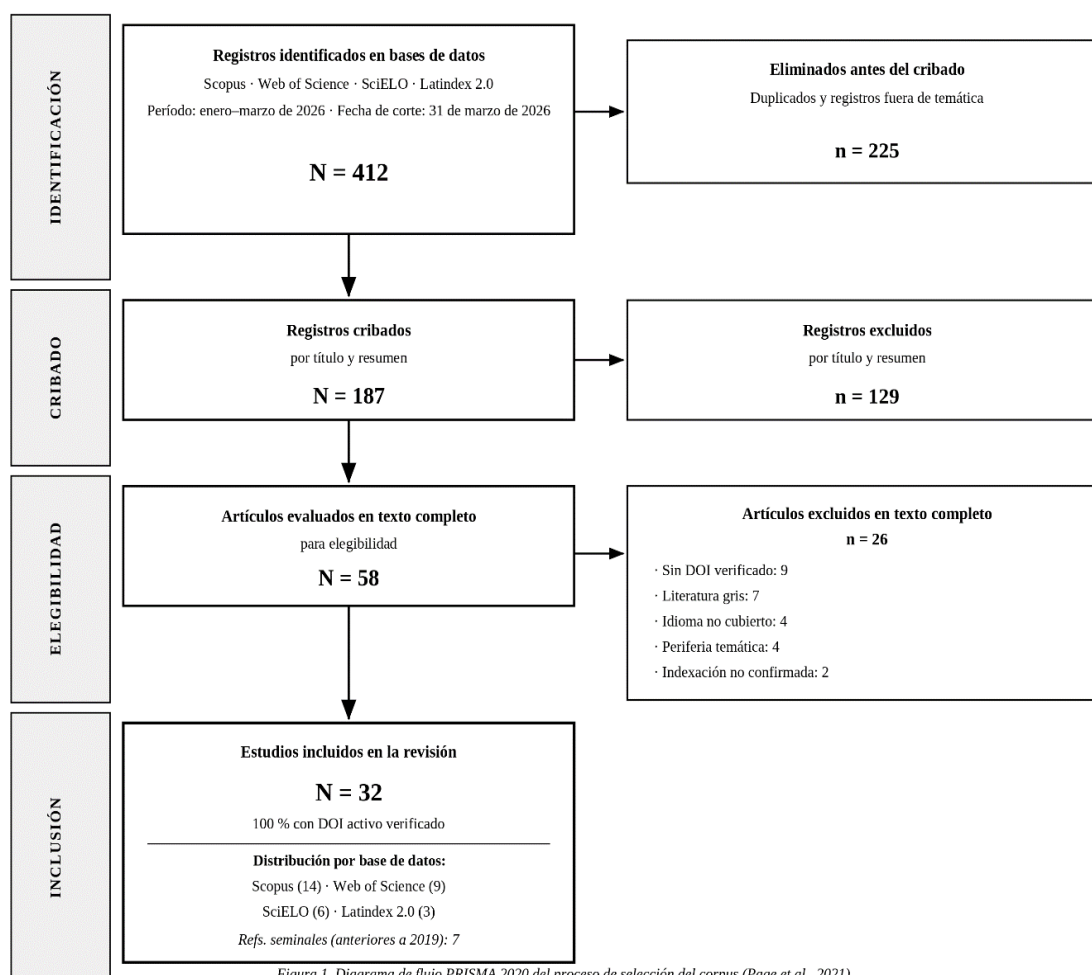


Figura 1. Diagrama de flujo PRISMA 2020 del proceso de selección del corpus (Page et al., 2021).

Figura 1. Diagrama de flujo del proceso de selección del corpus (PRISMA — Page et al., 2021)

Nota. EF= Educación Física; lit. gris= literatura gris. Elaboración propia basada en Page et al. (2021).

De los 412 registros iniciales recuperados, 225 se eliminaron por duplicación o por tener una distancia con respecto a la temática. Los 187 registros cribados por título y resumen se redujeron a 58 para una evaluación del texto completo. De esos 58, 26 se excluyeron por ausencia de un DOI verificado (9), consideraciones de literatura gris (7), idioma no cubierto (4), periferia temática (4) e indexación no confirmada (2).

El corpus final abarcó 32 fuentes: Scopus (14), WoS (9), SciELO (6) y Latindex 2.0 (3). Siete fuentes son anteriores al 2019 y se conservaron como referencias seminales. La Figura 1 presenta el diagrama de flujo del proceso de selección (Page et al., 2021).

Corpus y organización temática

Las 32 fuentes se distribuyeron mediante análisis temático inductivo-deductivo en las cinco categorías que estructuran el desarrollo. La tabla 1 presenta el corpus completo con sus características metodológicas y la categoría asignada. En la Tabla 2 se muestra la comparación multidimensional entre las categorías.

Tabla 1. Matriz de síntesis de los estudios seleccionados

ID	Autoría/Año	País	Diseño metodológico	Muestra	Herramienta/Enfoque evaluado	Categoría
E01	Deterding et al. (2011)	Intl.	Conceptual	N/A	Elementos de juego en contextos no lúdicos; taxonomía MDA	CAT. 1
E02	Hanus & Fox (2015)	EE. UU.	Cuasiexperimental longitudinal	n=69; universitarios	Puntos, insignias y tablas de clasificación	CAT. 2, 5
E03	Lozada & Betancur (2017)	Colombia	Revisión sistemática	28 estudios	Gamificación en ES latinoamericana	CAT. 1, 2
E04	Ortiz-Colón et al. (2018)	España/Brasil	Revisión narrativa	Bibliográfico	Fases históricas; riesgo de gamificación superficial	CAT. 1
E05	Subhash & Cudney (2018)	EE. UU.	Revisión sistemática	45 estudios	Gamificación en el aprendizaje universitario	CAT. 2
E06	Tawfik et al. (2018)	EE. UU.	Cuasiexperimental	n=121; universitarios	Andamiaje progresivo en entornos gamificados	CAT. 4
E07	Ardila-Muñoz (2019)	Colombia	Teórico-conceptual	N/A	Fundamentación en Vygotsky, Winnicott y Huizinga	CAT. 1
E08	Fondevila-Gascón et al. (2020)	España	Cuasiexperimental	n=109; universitarios	Entornos digitales interactivos (Instagram Stories)	CAT. 4
E09	Biryukov et al. (2021)	Rusia	Revisión teórica	N/A	Amenazas de trivialización curricular sin formación docente	CAT. 2, 5
E10	Huamaní (2021)	Perú	Cuantitativo descriptivo	n=35; ES pública	Gamificación como estrategia motivacional	CAT. 2
E11	Buentsova & Levchenko (2022)	Rusia	Teórico-conceptual	N/A	Estructura tripartita: motivacional, procedimental, evaluativa	CAT. 1
E12	Cáceres Gómez & Gómez Baya (2022)	España	Descriptivo correlacional	n=128; docentes en activo	Actitudes del profesorado; brecha actitud-uso	CAT. 3
E13	De Sousa Mendes et al. (2022)	Portugal/Brasil	Mixta	n=42; futuros docentes EF	Conocimiento y actitudes en formación inicial	CAT. 3, 5
E14	Greaves & Vlachopoulos (2023)	Intl.	Cualitativo	n=12; docentes universitarios	Gamificación entre pares; desarrollo profesional docente	CAT. 3, 4
E15	Prieto-Andreu et al. (2022)	España	Revisión sistemática	23 estudios	Motivación y rendimiento en educación	CAT. 2
E16	Franco Silva (2022)	Perú	Descriptivo	n=48; ES pública	Juego y creatividad en el aprendizaje universitario	CAT. 2
E17	Astashova et al. (2023)	Rusia	Teórico	N/A	Clasificación por nivel de integración curricular	CAT. 1
E18	Cancino & Ibarra (2023)	Chile	Descriptivo mixto	n=30; docentes EFL	Herramientas digitales gamificadas de respuesta	CAT. 3, 5
E19	Ojeda-Lara & Zaldívar-Acosta (2023)	México	Cuantitativo descriptivo	n=62; universitarios	Gamificación y reducción de ansiedad académica	CAT. 2
E20	Santillán et al. (2023)	Ecuador	Mixto	n=156; ES	Gamificación y aprendizaje invisible (competencias transversales)	CAT. 2

E21	Vysochan et al. (2023)	Ucrania	Teórico-práctico	n=60; formación inicial	Modelo por fases: usuario → diseñador autónomo	CAT. 3
E22	Borgobello et al. (2024)	Argentina	Exploratorio mixto	Docentes y est.; ES pública	Brecha usuario/diseñador; apropiación tecnológica	CAT. 3, 5
E23	González Calleros & Torres Gastelú (2024)	México	Revisión sistemática	47 estudios	Gamificación progresiva en Metodología de Investigación	CAT. 2, 4
E24	Jiménez-Valverde et al. (2024)	España	Cuasiexperimental pre/post	n=94; futuros maestros	FantasyClass en formación inicial docente	CAT. 3, 4
E25	Ramón Pacurucu (2024)	Ecuador	Descriptivo cualitativo	n=25; ES pública	Gamificación e inclusión/exclusión por brecha digital	CAT. 3, 5
E26	Brito Acosta et al. (2025)	Ecuador	Descriptivo cualitativo	n=40; docentes nivel inicial	Resistencias culturales a la innovación pedagógica	CAT. 3, 5
E27	Carpena & Esteve-Mon (2025)	España	Cuasiexperimental	n=86; futuros docentes	Aula invertida gamificada; pensamiento computacional	CAT. 4
E28	Jaramillo-Mediavilla et al. (2025)	Ecuador	Cuasiexperimental	n=187; universitarios UTN	Gamificación y rendimiento académico	CAT. 2
E29	Moral García et al. (2025)	España	Cuasiexperimental	n=68; formación inicial EF	Gamificación + aprendizaje cooperativo	CAT. 3, 4
E30	Navarro-Mateos et al. (2025)	España	Descriptivo	n=52; Máster FP	Impacto emocional de la gamificación en futuros docentes	CAT. 3, 4
E31	Mims et al. (2026)	EE. UU.	Descriptivo	n=24; posgrado enfermería	Principios de diseño gamificado en disciplinas no pedagógicas	CAT. 4
E32	Rincón Zambrano et al. (2026)	Ecuador	Descriptivo mixto	n=89; universitarios EFL	Gamificación competitiva y filtro afectivo	CAT. 5

Nota. CAT. 1= Fundamentos conceptuales; CAT. 2= Efectos en ES; CAT. 3= Percepciones y actitudes docentes; CAT. 4= Diseño e implementación; CAT. 5= Desafíos y vacíos. ES= Educación Superior; EF= Educación Física; FP= Formación del Profesorado; UTN= Universidad Técnica del Norte. * Referencia seminal (anterior a 2019). Elaboración propia.

Tabla 2. Matriz comparativa multidimensional de las cinco categorías temáticas

Dimensión	CAT. 1 Fundamentos	CAT. 2 Efectos en ES	CAT. 3 Percepciones	CAT. 4 Diseño	CAT. 5 Desafíos
Pregunta central	¿Qué es la gamificación y cuáles son sus fundamentos teóricos?	¿Qué efectos produce sobre la motivación y el rendimiento?	¿Cómo perciben y adoptan la gamificación docentes y futuros docentes?	¿Cómo se diseñan e implementan experiencias gamificadas eficaces?	¿Cuáles son los riesgos, límites y vacíos del campo?
Tipo de evidencia	Teórico-conceptual; revisiones históricas	Cuasiexperimental; revisiones sistemáticas; descriptivo	Descriptivo; mixto; cualitativo; cuasiexperimental	Cuasiexperimental; mixto	Longitudinal; descriptivo; teórico
Contexto geográfico	Internacional; Colombia; Rusia	EE. UU.; España; Perú; Ecuador; México	España; Portugal; Brasil; Chile; Ucrania; Argentina; Ecuador	EE. UU.; España; Ecuador	EE. UU.; España; Ecuador; Argentina; Chile

Limitación principal	Escasa operacionalización empírica de los marcos conceptuales	Heterogeneidad metodológica; predominio de diseños de corta duración	Muestras acotadas; escasa representación de EESPP públicas	Dificultad de escalabilidad sin formación docente continua	Evidencia escasa sobre contextos con brecha digital severa
Vacío que subsana	Base conceptual para diseño instruccional en EESPP	Condiciones de eficacia aplicables al contexto peruano	Marco para investigar percepciones en la EESPPA	Modelos replicables en instituciones con recursos limitados	Criterios éticos y de equidad para el diseño gamificado

Nota. ES= Educación Superior; EESPP= Escuelas de Educación Superior Pedagógica Pública; EESPPA= EESPP de Arequipa. Elaboración propia.

DESARROLLO POR CATEGORÍAS TEMÁTICAS

Categoría 1: Fundamentos conceptuales y epistemológicos

La arquitectura teórica del campo se asienta en la distinción que propusieron Deterding et al. (2011) entre los componentes estructurales del juego que contempla en conjunto los puntos, niveles, insignias, tablas de clasificación y las dinámicas experienciales que generan el impulso de jugar. Gamificar supone construir un juego completo y trasladar al espacio educativo los elementos que hacen que la experiencia de jugar resulte motivacionalmente potente. Ortiz-Colón et al. (2018) situaron su accionar en una secuencia de tres fases que parten de la condición embrionaria, de donde se pasa a la conceptualización y la consolidación crítica, advirtiendo sobre el riesgo de la gamificación superficial fundada en mecánicas de recompensa sin anclaje pedagógico que producen *engagement* a corto plazo pero erosionan la motivación intrínseca cuando el efecto novedad decae.

Ardila-Muñoz (2019) dotó de densidad filosófica y teórica al campo al anclar la propuesta en la zona de desarrollo próximo de Vygotsky, la noción winnicottiana del espacio transicional y la conceptualización del juego como actividad libre y reglada simultáneamente. La traducción de esas bases teóricas en una estructura tripartita más operativa que la taxonomía MDA original donde se consideró la dimensión motivacional, la procedimental y la evaluativa, fue realizada por Buentsova & Levchenko (2022). Más recientemente, Astashova et al. (2023) incorporaron a esa fase una distinción operativa de alto valor diagnóstico posicionando los usos instrumentales donde se incluyen las herramientas puntuales como insignias en una actividad aislada, frente a los usos estructurales en los que la gamificación actúa como una arquitectura completa del curso. Lozada & Betancur (2017), en la primera revisión sistemática latinoamericana al respecto, ya habían señalado la diatriba entre la riqueza del andamiaje conceptual disponible y la pobreza metodológica de su aplicación práctica, aspecto que el corpus analizado confirma como persistente.

Categoría 2: Efectos de la gamificación en educación superior

La investigación sobre los efectos de la gamificación en el aprendizaje universitario ha transitado por dos tendencias claramente diferenciadas. Durante la primera, el énfasis estuvo en demostrar que la gamificación producía resultados favorables, como el caso de Subhash & Cudney (2018) que sintetizaron 45 estudios y documentaron mejoras en la motivación y en el rendimiento académico, exhibiendo obstáculos como la heterogeneidad

metodológica que limitaba las inferencias causales. Aunado a esto, Prieto-Andreu et al. (2022) precisaron que el efecto positivo sobre la motivación y el rendimiento se verifica cuando existe coherencia entre las mecánicas seleccionadas, los objetivos de aprendizaje y los criterios de evaluación.

La segunda óptica iniciada por el estudio longitudinal de Hanus & Fox (2015) introdujo la evidencia contraria señalando que la gamificación centrada en recompensas externas deteriora progresivamente la motivación intrínseca y produce peor desempeño que los grupos de control. Esa demostración desplazó la pregunta de investigación del “¿funciona?” al “¿bajo qué condiciones funciona?”. En esa línea Biryukov et al. (2021) ampliaron la advertencia al riesgo de trivialización puesto que sin formación docente específica, la estrategia puede quedar reducida a recompensas cosméticas.

En la educación superior pública peruana, Huamaní (2021) reportó incrementos apreciables en la motivación estudiantil ante estrategias lúdicas, sin embargo, el diseño descriptivo del estudio limitó cualquier inferencia sobre causalidad. Franco Silva (2022) identificó la creatividad como variable emergente no prevista en los marcos teóricos disponibles y Santillán et al. (2023) acuñaron el concepto de aprendizaje invisible para describir las competencias transversales como la resiliencia, tolerancia a la frustración, y el trabajo colaborativo que la evaluación convencional no captura adecuadamente pero que la gamificación parece activar. La reducción de la ansiedad académica fue reportada por Ojeda-Lara y Zaldívar-Acosta (2023) quienes la confirmaron en contextos de complejidad cognitiva cuando las mecánicas son estructuradas. González Calleros & Torres Gastelú (2024) subrayaron que la gamificación progresiva superaba los efectos de la implementación puntual, teniendo implicaciones directas para el diseño curricular en las instituciones como la EESPPA. Metodológicamente, Jaramillo-Mediavilla et al. (2025) aportaron el diseño cuasiexperimental más sólido del corpus latinoamericano reciente, puntualizando mejoras en el rendimiento y la motivación en la Universidad Técnica del Norte (Ecuador).

Categoría 3: Percepciones, actitudes e identidad docente

De Sousa Mendes et al. (2022) destacó que la mayoría de los futuros docentes de Educación Física participantes en su estudio desconocía por completo el concepto de gamificación evidenciando un problema epistemológico de fondo basado en que usar las plataformas gamificadas como estudiante no equivale a comprender los principios del diseño gamificado ni a poder aplicarlos con intencionalidad pedagógica. Esa brecha fue confirmada por Borgobello et al. (2024) en una universidad pública argentina, donde la baja apropiación tecnológica de los docentes formadores profundizaba la distancia entre el uso instrumental y el diseño autónomo.

Otra capa se sumó al problema puesto que Cáceres Gómez & Gómez Baya (2022) añadieron que los docentes en activo presentan actitudes positivas hacia la gamificación, pero que esas actitudes no se traducen automáticamente en intención de uso. Entre la disposición favorable y la práctica efectiva versa una brecha que Jiménez-Valverde et al. (2024) encontraron reducible mediante la vivencia gamificada directa. La experiencia como aprendiz gamificado puede actuar como puente entre la disposición declarada y la competencia de diseño efectiva.

Vysochan et al. (2023) formalizaron ese tránsito en un modelo por fases que contempla el paso de usuario a observador crítico, de observador crítico a codiseñador y, finalmente, a diseñador autónomo. Moral García et al. (2025) y Navarro-Mateos et al. (2025) consideran que la sinergia entre gamificación y aprendizaje cooperativo amplía los efectos sobre las competencias docentes y el bienestar percibido. Mostraron Greaves &

Vlachopoulos (2023) que la gamificación entre pares refuerza la identidad innovadora del docente en formación y casi en paralelo, Cancino e Ibarra (2023) y Ramón Pacurucu (2024) introdujeron la variable de la equidad de acceso tecnológico como condición previa insoslayable coincidiendo en que la gamificación solo puede activar actitudes positivas cuando todos los participantes tienen acceso real a las herramientas requeridas. Otra arista presenta Brito Acosta et al. (2025) quienes precisaron que las resistencias más profundas no son de naturaleza tecnológica, lo son de naturaleza cultural, reflejando que se arraigan en representaciones sedimentadas del rol docente que la gamificación desafía.

Categoría 4: Diseño e implementación

Esta categoría refleja que el diseño de experiencias gamificadas eficaces requiere una toma de decisiones que va más allá de la selección de plataformas. Tawfik et al. (2018) establecieron el principio del andamiaje progresivo donde el soporte instruccional debe calibrarse con el desempeño del participante y reducirse gradualmente a medida que la competencia se consolida. El soporte uniforme produce argumentación de menor calidad que el ajustado, y Jiménez-Valverde et al. (2024) operacionalizaron ese principio en FantasyClass mediante retos graduados y retroalimentación personalizada; mientras que González Calleros & Torres Gastelú (2024) confirmaron esos efectos en el contexto de alta complejidad cognitiva de la Metodología de Investigación.

Carpa & Esteve-Mon (2025) propusieron hibridar el aula invertida con la gamificación partiendo de la necesidad de que el estudiante se prepare de forma autónoma antes de la sesión presencial y el aula se convierta en un espacio de retos gamificados, con efectos apreciables en el pensamiento computacional de los futuros docentes. Moral García et al. (2025) sumaron el aprendizaje cooperativo como tercer componente, generando así una arquitectura instruccional que potencia las competencias y el bienestar percibido de manera simultánea. El tema de género fue trabajado por Fondevila-Gascón et al. (2020) quienes aportaron evidencia sobre la variabilidad de los efectos según este en los entornos digitales interactivos, lo que exige un marco de diseños sensibles a esa heterogeneidad. Greaves & Vlachopoulos (2023) mostraron que el diseño co-construido entre pares resultaba más sostenible que el diseño individual y Mims et al. (2026) confirmaron la transferibilidad de los principios del diseño gamificado a disciplinas no pedagógicas, reafirmando la vocación transversal del enfoque.

Categoría 5: Desafíos, críticas y vacíos del campo

La crítica más documentada del corpus señala que la gamificación superficial basadas en mecánicas de recompensa sin sustento pedagógico deteriora la motivación intrínseca (Hanus & Fox, 2015; Ortiz-Colón et al., 2018) y puede trivializar el currículo (Biryukov et al., 2021). Ramón Pacurucu (2024) introdujo la dimensión ética de manera explícita puntualizando que cuando la brecha digital no se atiende como condición de diseño, la gamificación puede ampliar la desigualdad educativa en lugar de reducirla. La variable de la equidad de acceso, señalada también por Cancino & Ibarra (2023), resulta especialmente apremiante para la EESPPA, donde la diversidad socioeconómica del estudiantado y la variabilidad de la conectividad son realidades documentadas para instituciones con la misma naturaleza.

Rincón Zambrano et al. (2026) aportaron evidencia sobre los efectos diferenciales de la gamificación competitiva según el nivel de competencia previa por lo que los estudiantes con menor dominio inicial exhiben mayor filtro afectivo en entornos de alta competencia. Esto contraindica el diseño de mecánicas exclusivamente competitivas. La brecha usuario/diseñador constituye el vacío formativo más consistente del corpus (De

Sousa Mendes et al., 2022; Borgobello et al., 2024; Vysochan et al., 2023), y el vacío geográfico-institucional donde destaca la ausencia de las EESPP peruanas en la literatura indexada es el vacío empírico más urgente para la investigación futura.

DISCUSIÓN

La evidencia convergente del corpus permite afirmar que la gamificación produce efectos favorables sobre la motivación y el engagement en la educación superior cuando el diseño instruccional es coherente (Subhash & Cudney, 2018; Prieto-Andreu et al., 2022; Jaramillo-Mediavilla et al., 2025). Sin embargo, ese consenso es asimétrico porque los estudios que documentan efectos positivos provienen mayoritariamente de contextos universitarios con alta dotación tecnológica, situados en Europa, América del Norte o el cono sur latinoamericano, en contraste, la evidencia sobre instituciones pedagógicas públicas con recursos limitados permanece escasa. El único antecedente empírico directamente vinculado al Perú (Huamaní, 2021) se realizó con una muestra pequeña y un diseño descriptivo que no permite inferencias causales. Esa asimetría no invalida los hallazgos positivos pero sí limita su transferencia directa al contexto de la EESPPA.

El desplazamiento más relevante que documenta la literatura del período 2023-2026 es el giro desde la eficacia hacia las condiciones revelando que los estudios recientes ya no preguntan si la gamificación funciona, ocupándose del cuándo, para qué tipos de estudiantes y con qué diseño produce los resultados esperados (González Calleros & Torres Gastelú, 2024; Rincón Zambrano et al., 2026). Paralelamente, el eje de análisis se ha desplazado del estudiante como receptor al docente como diseñador. Carpena y Esteve-Mon (2025), Vysochan et al. (2023) y Moral García et al. (2025) concurren en que la escalabilidad de la gamificación en cualquier institución depende de la capacidad de los docentes para diseñar experiencias gamificadas y no solo para participar en ellas. Por tanto, la competencia de diseño no surge espontáneamente de la exposición y debe formarse mediante modelos explícitos y graduales.

Esta revisión subsana tres vacíos del campo que la literatura anterior no había abordado de manera articulada. El primero es el vacío geográfico-institucional, de donde emerge que ningún estudio indexado previo había sistematizado la evidencia sobre gamificación con atención específica al escenario de las EESPP peruanas. El vacío comparativo lo secunda, puesto que la dispersión metodológica de los estudios previos impedía identificar las condiciones de diseño que moderan los efectos. La organización en cinco categorías temáticas de este corpus permite esa comparación de manera estructurada. El tercero es el vacío formativo: la revisión identifica el modelo de Vysochan et al. (2023) como el marco más operativo disponible para orientar la formación de los futuros docentes de la EESPPA como diseñadores gamificados.

A la luz de la evidencia revisada, la incorporación de la gamificación en la EESPPA requeriría al menos tres condiciones no negociables. Una sería la fundamentación teórica explícita anclada en las tradiciones de Ardila-Muñoz (2019) y Astashova et al. (2023). Se necesita de un diseño instruccional progresivo basado en el principio del andamiaje calibrado (Tawfik et al., 2018) con hibridación metodológica (Carpena & Esteve-Mon, 2025); y también tratar la equidad de acceso tecnológico como criterio transversal de diseño y no como condición residual (Ramón Pacurucu, 2024; Cancino & Ibarra, 2023). Sin esas condiciones, la gamificación en la EESPPA correría el riesgo de reproducir los patrones de exclusión digital que Borgobello et al. (2024) describieron para las universidades públicas argentinas con perfil socioeconómico similar.

CONCLUSIONES

La gamificación educativa ha consolidado su base empírica en la educación superior reportándose los efectos positivos sobre la motivación y el rendimiento académico que cuentan con respaldo sustancial en múltiples contextos (Subhash & Cudney, 2018; Prieto-Andreu et al., 2022; Jaramillo-Mediavilla et al., 2025). Lo anterior está sujeto a una condición central que es la coherencia instruccional del diseño que distingue la gamificación pedagógicamente fundamentada de la decoración digital que erosiona la motivación intrínseca (Hanus & Fox, 2015). Los futuros docentes constituyen el colectivo más estratégico del campo donde se debe prestar atención al desconocimiento documentado por De Sousa Mendes et al. (2022) que contrasta con los cambios actitudinales que genera la vivencia gamificada directa en la formación inicial (Jiménez-Valverde et al., 2024; Moral García et al., 2025), señalando a esa experiencia directa como el umbral desde el cual puede construirse la competencia de diseño. La brecha usuario/diseñador no se cierra con la exposición a plataformas pues debería hacerse con formación explícita y graduada.

Las implicaciones institucionales, éticas y pedagógicas de esta revisión son precisas. Para la EESPPA, la evidencia reunida debe orientar el diseño de una agenda de investigación empírica organizada en dos frentes que contemplen los estudios cualitativos y mixtos sobre las representaciones de los futuros docentes ante la gamificación empleando el marco SPIDER (Cooke et al., 2012) como protocolo de selección, y la configuración de propuestas de intervención formativa con criterios explícitos de equidad de acceso que impidan reproducir la exclusión digital documentada en contextos similares (Ramón Pacurucu, 2024; Brito Acosta et al., 2025). La gamificación no es la bandera suprema de transformación ni resuelve por sí misma los dilemas de la formación docente peruana pero puede, en cambio, ser un instrumento de alta potencia cuando se diseña con rigor, se logra implementar con criterio ético y se investiga con honestidad metodológica.

REFERENCIAS

- Ardila-Muñoz, J. Y. (2019). Supuestos teóricos para la gamificación de la educación superior. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 12(24), 71-84. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m12-24.stge>
- Astashova, N. A., Bondyreva, S. K., & Popova, O. S. (2023). Gamification resources in education: A theoretical approach. *The Education and Science Journal*, 25(1), 15-49. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2023-1-15-49>
- Biryukov, A. P., Brikoshina, I. S., Mikhalevich, N. V., Sycheva, S. M., & Khalimon, E. A. (2021). Gamification in education: Threats or new opportunities. *SHS Web of Conferences*, 103, 02001. <https://doi.org/10.1051/shsconf/202110302001>
- Borgobello, A., Lovey, J. P., & Espinosa, A. (2024). Formación docente y uso de entornos virtuales en contextos de enseñanza y aprendizaje en una universidad pública argentina. *Wimb Lu*, 19(2), 1-30. <https://doi.org/10.15517/wl.v19i2.64338>
- Brito Acosta, P. L., Almeida Bermeo, H. O., Vera Pisco, D. G., & Sornoza-Parrales, D. (2025). Percepciones ante métodos no convencionales en la enseñanza inicial. *UNESUM Ciencias. Revista Científica Multidisciplinaria*, 9(3), 334-343. <https://doi.org/10.47230/unesum-ciencias.v9.n3.2025.334-343>
- Buentsova, A. I., & Levchenko, V. V. (2022). The essence and structure of gamification in education. *Focus on Language Education and Research*, 3(1), 52-61. <https://doi.org/10.35213/2686-7516-2022-3-1-52-61>

- Cáceres Gómez, M. V., & Gómez Baya, D. (2022). Actitudes del profesorado hacia la gamificación. *Análisis y Modificación de Conducta*, 48(177), 145-157. <https://doi.org/10.33776/amc.v48i177.7185>
- Cancino, M., & Ibarra, P. (2023). EFL secondary education teachers' perceptions toward using online student response systems. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 25(1), 97-111. <https://doi.org/10.15446/profile.v25n1.101107>
- Carpena Arias, J., & Esteve-Mon, F. M. (2025). Aula invertida gamificada: Aplicación de una estrategia didáctica para trabajar el pensamiento computacional en futuros docentes. *RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 28(2), 401-419. <https://doi.org/10.5944/ried.28.2.43532>
- Cooke, A., Smith, D., & Booth, A. (2012). Beyond PICO: The SPIDER tool for qualitative evidence synthesis. *Qualitative Health Research*, 22(10), 1435-1443. <https://doi.org/10.1177/1049732312452938>
- De Sousa Mendes, D., Lima, M. R. D., & Freitas, T. A. R. D. (2022). Gamificación, «no tengo ni idea de lo que es»: Un estudio en la formación inicial del profesorado de Educación Física. *Alteridad*, 17(1), 12-23. <https://doi.org/10.17163/alt.v17n1.2022.01>
- Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., & Nacke, L. (2011). From game design elements to gamefulness: Defining «gamification». *Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference* (pp. 9-15). <https://doi.org/10.1145/2181037.2181040>
- Fondevila-Gascón, J.-F., Gutiérrez-Aragón, Ó., Copeiro, M., Villalba-Palacín, V., & Polo-López, M. (2020). Influence of Instagram stories in attention and emotion depending on gender. *Comunicar*, 28(63), 41-50. <https://doi.org/10.3916/C63-2020-04>
- Franco Silva, E. (2022). El poder del juego en educación superior, creatividad en aprendizaje terciario. *Educación*, 31(60), 317-325. <https://doi.org/10.18800/educacion.202201.015>
- González Calleros, C. B., & Torres Gastelú, C. A. (2024). Transformando el aprendizaje de Metodología de Investigación: Una revisión sistemática de gamificación y otras estrategias. *RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 14(28), e663. <https://doi.org/10.23913/ride.v14i28.1908>
- Greaves, R., & Vlachopoulos, D. (2023). The use of gamification as a vehicle for pedagogic sharing and teachers' professional development. *RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 26(1), 245-264. <https://doi.org/10.5944/ried.26.1.34026>
- Hanus, M. D., & Fox, J. (2015). Assessing the effects of gamification in the classroom: A longitudinal study on intrinsic motivation, social comparison, satisfaction, effort, and academic performance. *Computers & Education*, 80, 152-161. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2014.08.019>
- Huamaní, E. G. (2021). La gamificación como estrategia de motivación y dinamizadora de las clases en el nivel superior. *Educación*, 27(1), 33-40. <https://doi.org/10.33539/educacion.2021.v27n1.2361>
- Jaramillo-Mediavilla, L., Basantes-Andrade, A., Casillas-Martín, S., & Cabezas-González, M. (2025). Impacto de la gamificación en el rendimiento académico en la Universidad Técnica del Norte (Ecuador). *Formación Universitaria*, 18(3), 35-46. <https://doi.org/10.4067/s0718-50062025000300035>
- Jiménez-Valverde, G., Heras-Paniagua, C., Fabre-Mitjans, N., & Calafell-Subirà, G. (2024). Gamifying teacher education with FantasyClass: Effects on attitudes towards physics and chemistry among preservice primary teachers. *Education Sciences*, 14(8), 822. <https://doi.org/10.3390/educsci14080822>

- Lozada Ávila, C., & Betancur Gómez, S. (2017). La gamificación en la educación superior: Una revisión sistemática. *Revista Ingenierías Universidad de Medellín*, 16(31), 97-124. <https://doi.org/10.22395/rium.v16n31a5>
- Mims, K., Lambert, K., Ross, O., Maddox, A., Funchess, M., Taylor, K., Garner, S., McMullan, S., & Yerdon, A. (2026). Enhancing the graduate nursing student experience through gamification. *Nursing Education Perspectives*, 47(2), 121-123. <https://doi.org/10.1097/01.NEP.0000000000001341>
- Moral García, J. E., Flores Aguilar, G., Oviedo Caro, M. Á., Saiz González, P., & Fernández Río, J. (2025). Efectos de la gamificación y el aprendizaje cooperativo en la formación del profesorado de Educación Física. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 20(65), 2446. <https://doi.org/10.12800/ccd.v20i65.2446>
- Navarro-Mateos, C., Pérez-López, I. J., & Rivera-García, E. (2025). Análisis del impacto emocional de la gamificación en el Máster de Formación del Profesorado. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 20(65), 2400. <https://doi.org/10.12800/ccd.v20i65.2400>
- Ojeda-Lara, O. G., & Zaldívar-Acosta, M. D. S. (2023). Gamificación como metodología innovadora para estudiantes de educación superior. *Revista Docentes 2.0*, 16(1), 5-11. <https://doi.org/10.37843/rtded.v16i1.332>
- Ortiz-Colón, A.-M., Jordán, J., & Agreda Montoro, M. (2018). Gamificación en educación: Una panorámica sobre el estado de la cuestión. *Educação e Pesquisa*, 44. e173773. <https://doi.org/10.1590/s1678-4634201844173773>
- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Hróbjartsson, A., Lalu, M. M., Li, T., Loder, E. W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., ... Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ*, 372, n71. <https://doi.org/10.1136/bmj.n71>
- Prieto-Andreu, J. M., Gómez-Escalonilla-Torrijos, J. D., & Said-Hung, E. (2022). 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>
- Ramón Pacurucu, L. P. (2024). Gamificación: ¿Herramienta inclusiva o excluyente en las prácticas preprofesionales? *Revista Scientific*, 9(34), 301-321. <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2024.9.34.14.301-321>
- Rincón Zambrano, R. A., Molineros Ronquillo, J. D. R., Fienso Parrales, G. A., & Nieto Gómez, R. Y. (2026). Competitive gamification and affective filter: University students' perceptions of learning English as a foreign language. *Revista Científica Arbitrada Multidisciplinaria PENTACIENCIAS*, 8(1), 114-123. <https://doi.org/10.59169/pentaciencias.v8i1.1730>
- Santillán, J. K. A., Valderrama, D. A. C., Arce, C. G. M., & Barragán, G. A. V. (2023). Gamification in education: Its impact on invisible learning. *Migration Letters*, 20(S12), 218-225. <https://doi.org/10.59670/ml.v20iS12.5875>
- Subhash, S., & Cudney, E. A. (2018). Gamified learning in higher education: A systematic review of the literature. *Computers in Human Behavior*, 87, 192-206. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2018.05.028>
- Tawfik, A. A., Law, V., Ge, X., Xing, W., & Kim, K. (2018). The effect of sustained vs. faded scaffolding on students' argumentation in ill-structured problem solving. *Computers in Human Behavior*, 87, 436-449. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2018.01.035>
- Vysochan, L. M., Bokhonko, Ye. O., & Honcharova, I. P. (2023). Gamification as an effective learning tool for future teachers. *Innovative Pedagogy*, 1(58), 52-55. <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/58.1.9>