



PRISMA ODS
REVISTA MULTIDISCIPLINARIA
SOBRE DESARROLLO SOSTENIBLE

ISSN: 3072-8452

**LA GAMIFICACIÓN COMO
ESTRATEGIA INNOVADORA
PARA MEJORAR LA
MOTIVACIÓN Y EL APRENDIZAJE
EN LA ENSEÑANZA
UNIVERSITARIA EN LA
CARRERA DE CONTABILIDAD**

*GAMIFICATION AS AN
INNOVATIVE STRATEGY TO
IMPROVE MOTIVATION AND
LEARNING IN UNIVERSITY
TEACHING IN THE ACCOUNTING
DEGREE*

AUTORES

DENNIS FERNANDO
NACIMBA PROAÑO
INSTITUTO SUPERIOR
UNIVERSITARIO SUCRE
ECUADOR

JONNATHAN RAÚL
FLORES TUNJA
INSTITUTO SUPERIOR
UNIVERSITARIO SUCRE
ECUADOR

CRISTIAN ANDRÉS
ALDANA CRUZ
INSTITUTO SUPERIOR
UNIVERSITARIO SUCRE
ECUADOR

La Gamificación como Estrategia Innovadora para Mejorar la Motivación y el Aprendizaje en la Enseñanza Universitaria en la Carrera de Contabilidad

Gamification as an Innovative Strategy to Improve Motivation and Learning in University Teaching in the Accounting Degree

Dennis Fernando Nacimba Proaño

dnacimba@tecnologicosucre.edu.ec

<https://orcid.org/0009-0007-0791-5712>

Instituto Superior Universitario Sucre

Quito – Ecuador

Jonnathan Raúl Flores Tunja

jflores@tecnologicosucre.edu.ec

<https://orcid.org/0009-0005-9812-9156>

Instituto Superior Universitario Sucre

Quito – Ecuador

Cristian Andrés Aldana Cruz

caldana@tecnologicosucre.edu.ec

<https://orcid.org/0009-0003-3416-4775>

Instituto Superior Universitario Sucre

Quito – Ecuador

Artículo recibido: 25/02/2026

Aceptado para publicación: 24/03/2026

Conflictos de Intereses: Ninguno que declarar

RESUMEN

El presente Trabajo de Fin de Máster tiene como objetivo analizar el efecto de la implementación de la gamificación como estrategia metodológica para mejorar la motivación y el aprendizaje en la enseñanza universitaria de la carrera de Contabilidad. El estudio se desarrolla en el contexto de la educación superior, donde se plantea la necesidad de innovar los procesos de enseñanza-aprendizaje mediante metodologías activas apoyadas en herramientas digitales interactivas. La investigación adopta un enfoque descriptivo con un diseño de investigación-acción con un diseño mixto. La muestra está conformada por 65 estudiantes de primer y segundo semestre de la carrera de Contabilidad del Instituto Superior Universitario Sucre (Quito, Ecuador). Para la recogida de datos se utilizó un cuestionario tipo Likert aplicado mediante Google Forms, complementando con observaciones del aula y análisis cualitativo de respuestas abiertas. El análisis de datos se realizó mediante estadística descriptiva y análisis temático. Los resultados evidencian niveles elevados de motivación académica, participación activa y percepción positiva de la gamificación como estrategia didáctica. Los estudiantes valoran especialmente el uso de herramientas digitales gamificadas por su capacidad para dinamizar las clases, facilitar la comprensión de contenidos contables complejos y favorecer la retroalimentación inmediata. Se concluye que la gamificación constituye una estrategia metodológica eficaz para mejorar la experiencia de aprendizaje en la enseñanza universitaria de la Contabilidad, siempre que se diseñe de manera coherente con los objetivos de aprendizaje y se integre adecuadamente en la planificación docente. Asimismo, el estudio aporta evidencia empírica contextualizada al ámbito universitario ecuatoriano y refuerza el potencial de la innovación docente en carreras técnicas.

Palabras clave: gamificación, educación universitaria, contabilidad, motivación académica, innovación docente

ABSTRACT

This Master's Thesis aims to analyze the effect of implementing gamification as a methodological strategy to enhance academic motivation and active learning in university accounting education. The study is framed within the context of higher education, where there is a growing need to innovate teaching and learning processes through active methodologies supported by digital tools. The research follows an action-research approach with a mixed-methods design. The sample consist of 65 first- and second-semester students from the Accounting program at the "0Instituto Superior Universitario Sucre" (Quito, 102 ...0Ecuador). Data were collected using a Likert-scale questionnaire administered through Google Forms, complemented by classroom observations and qualitative analysis of open-ended responses. Data analysis was conducted using descriptive statistics and thematic analysis. The results reveal high levels of academic motivation, active motivation, active participation, and positive perceptions of gamification as a teaching strategy. Students particularly value the use of gamified digital tools for making classes more dynamic, facilitating the understanding of complex accounting content, and providing immediate feedback. It is concluded that gamification is an effective methodological strategy for improving the learning experience in university accounting education, provided that it is coherently aligned with learning objectives and appropriately integrated into teaching planning. Additionally, this study provides empirical evidence within the Ecuadorian higher education context and highlights the potential of teaching innovation in technical programs

Keywords: gamification, higher education, accounting education, academic motivation, teaching innovation

INTRODUCCIÓN

Contextualización de la investigación

La educación universitaria contemporánea se enfrenta al desafío de promover aprendizajes significativos en contextos donde predominan metodologías tradicionales y prácticas centradas en la transmisión de contenidos. En disciplinas técnicas como la Contabilidad, este reto se intensifica debido al carácter abstracto y procedimental de los contenidos, lo que suele generar dificultades en la comprensión, baja participación y limitada motivación por parte del estudiantado (Olivo y Beltrán, 2023).

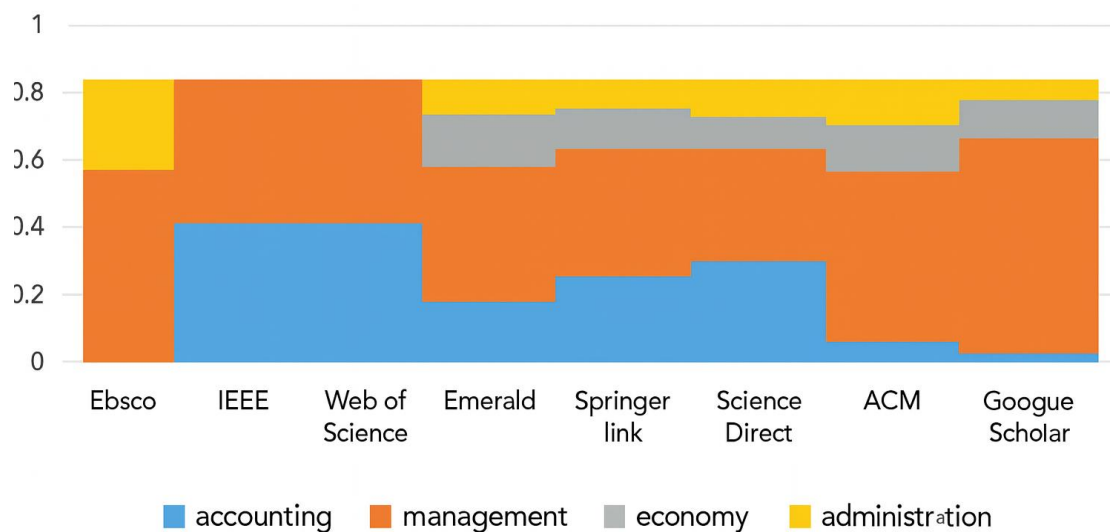
Ante esta realidad, las instituciones de educación superior han impulsado diversas estrategias de innovación docente orientadas a fortalecer el aprendizaje activo, la autonomía y la implicación estudiantil. Entre estas metodologías, la gamificación educativa ha adquirido un papel relevante al incorporar dinámicas y mecánicas de juego en entornos formativos con el fin de aumentar la motivación, la participación y la retroalimentación inmediata (Torres y Romero, 2018).

Su aplicación en la educación universitaria ha demostrado efectos positivos en la implicación emocional, la concentración, la persistencia y el disfrute del proceso de aprendizaje (Contreras y Eguía, 2017).

Diversos estudios recientes evidencian que la gamificación ha sido aplicada con éxito en áreas como Administración, Ingeniería y Ciencias de la Computación, donde se ha registrado un incremento del compromiso estudiantil y del rendimiento académico (Gómez y Betancur, 2022). No obstante, la literatura señala que en disciplinas técnicas como Contabilidad su implementación continúa siendo limitada, y las experiencias existentes suelen tener un alcance reducido o centrarse en aplicaciones puntuales más que en propuestas pedagógicas integrales (Rodríguez y Valero, 2023).

En este sentido, explorar la aplicabilidad de la gamificación en la enseñanza universitaria de Contabilidad resulta pertinente para enriquecer el proceso formativo, adaptarlo a las necesidades del estudiantado y contribuir a la innovación docente en contextos latinoamericanos, donde aún existe un vacío de investigaciones sistemáticas en esta línea (Colón et al., 2017).

Figura 1. Evolución del interés por la gamificación en la educación universitaria en la rama de Administración y Economía



Fuente: Gómez et al. (2022).

Nota: La figura permite visualizar el creciente interés académico.

Justificación del tema elegido

El presente estudio se justifica por su relevancia académica, pedagógica y contextual en el ámbito de la educación universitaria, particularmente en la enseñanza de la Contabilidad: En primer lugar, la investigación beneficia al estudiantado de la carrera de Contabilidad, al proponer estrategias didácticas activas que facilitan la comprensión de contenidos complejos mediante dinámicas participativas y el uso de herramientas digitales propias de su entorno educativo habitual. Diversos estudios señalan que la gamificación favorece la motivación, el compromiso y la implicación del alumnado en asignaturas de carácter técnico y abstracto (Queiro et al., 2025).

En segundo lugar, el trabajo aporta al desarrollo profesional del docente universitario, al promover la integración reflexiva de metodologías activas fundamentadas en modelos pedagógicos contemporáneos, tales como el constructivismo, la motivación intrínseca y la autorregulación del aprendizaje. En este sentido, la gamificación no se concibe como un recurso aislado, sino como una estrategia metodológica alineada con los objetivos formativos y las competencias del currículo universitario (Morales y Martínez, 2020).

En tercer lugar, la investigación contribuye a las instituciones de educación superior al fomentar procesos de innovación metodológica y la transformación digital, en coherencia con los lineamientos internacionales de calidad educativa y con los Objetivos de Desarrollo

Sostenible, especialmente el ODS 4: Educación de calidad (ONU, 2015). La incorporación de metodologías innovadoras responde a la necesidad de adaptar la enseñanza universitaria a los retos formativos actuales.

Asimismo, el presente trabajo ofrece una mirada sobre la integración de la gamificación contextualizada al ámbito universitario ecuatoriano, un contexto que ha sido escasamente abordado en la literatura científica. Su valor añadido radica en el diseño y análisis de propuesta didáctica aplicada específicamente a estudiantes de Contabilidad, articulando herramientas gamificadas, aprendizaje colaborativo y actividades orientadas al desarrollo de competencias profesionales propias del perfil del contador.

Planteamiento del problema

A pesar de las ventajas documentadas en la literatura científica, la incorporación de la gamificación en la enseñanza universitaria de la Contabilidad continúa presentando diversos desafíos. Entre los principales se identifican la insuficiente formación del profesorado en metodologías activas, el predominio de estrategias tradicionales centradas en la exposición magistral, la baja participación del estudiantado y la escasa motivación para abordar contenidos percibidos como complejos o abstractos (Gómez et., 2022; Redondo et., 2020). Estas dificultades afectan directamente al aprendizaje significativo y al compromiso académico de los estudiantes en carreras técnicas como Contabilidad, donde la comprensión conceptual y la aplicación práctica resultan fundamentales.

En este contexto, surge la siguiente pregunta de investigación: *¿Cómo influye la gamificación, como estrategia metodológica, en la motivación y el aprendizaje significativo de los estudiantes universitarios de la carrera de Contabilidad del Instituto Superior Universitario Sucre?* Esta formulación permite delimitar con mayor precisión el objeto de estudio, alineándolo con los objetivos de la investigación y con el análisis del impacto de una intervención educativa concreta.

El planteamiento de este problema justifica la necesidad de analizar la aplicación de estrategias gamificada en un entorno universitario técnico, con el fin de aportar evidencias empíricas sobre su contribución a la mejora de la motivación académica y del aprendizaje significativo, así como de orientar futuras prácticas de innovación docente en la educación superior.

Estructura del trabajo

El presente Trabajo de Fin de Máster se estructura en varios capítulos que permiten desarrollar de manera ordenada y coherente el estudio realizado. En el primer capítulo se

presenta la introducción donde se contextualiza la investigación, se justifica la pertinencia del tema elegido y se formula el problema de investigación. El segundo capítulo corresponde al marco teórico, en el que se abordan los principales conceptos, fundamentos pedagógicos y aportaciones científicas relacionadas con la gamificación, la motivación y la enseñanza universitaria de la Contabilidad.

En el tercer capítulo se describe la metodología de la investigación, detallando el enfoque adoptado, el diseño de investigación-acción, la muestra y el contexto de estudio, los instrumentos utilizados y el procedimiento seguido para la recogida y análisis de los datos. El cuarto capítulo presenta los resultados obtenidos a partir del análisis cuantitativo y cualitativo de la información recopilada, apoyándose en tablas y figuras para facilitar su interpretación. Finalmente, el quinto capítulo recoge la discusión de los resultados en relación con la literatura científica, así como las conclusiones principales del estudio y las propuestas de futuras líneas de investigación. Como complemento, se incluyen los anexos, donde se incorporan los instrumentos aplicados y el material gráfico utilizado.

Marco Teórico

El marco teórico constituye un eje fundamental en el presente estudio, pues permite comprender los fundamentos conceptuales, pedagógicos y metodológicos que sustentan la gamificación aplicada a la educación universitaria, así como identificar los avances, limitaciones y desafíos que presenta esta estrategia en el ámbito específico de la enseñanza de la Contabilidad. A partir de una revisión exhaustiva de literatura científica reciente (2018-2025), se presentan los principales aportes teóricos que orientan esta investigación.

Principales aportaciones teóricas y metodológicas sobre el tema

La gamificación se entiende como la incorporación estratégica de elementos propios del juego en contextos no lúdicos con el fin de generar motivación, compromiso y participación activa (Deterding et al., 2011; Torres y Romero, 2018). A diferencia del juego educativo tradicional, la gamificación no consiste en “jugar” propiamente, sino en usar mecánicas, dinámicas y estéticas del juego para potenciar procesos de aprendizaje.

Según Contreras y Eguía (2017), la gamificación educativa responde a una visión pedagógica que busca transformar la experiencia de aprendizaje mediante la emoción, el desafío y la interacción. Estos elementos facilitan que los estudiantes encuentren significado en las actividades académicas, mejoren su implicación y regulen su propio aprendizaje.

Tabla 1. Principales definiciones del concepto de gamificación según diversos autores.

AUTOR / AÑO	DEFINICIÓN PRINCIPAL	ENFOQUE TEÓRICO
(Ortiz et al., 2017)	Uso de elementos del juego en contextos no lúdicos.	Diseño motivacional
(Hunter, 2012)	Aplicación de dinámicas de juego para fomentar el compromiso.	Conductural y motivacional
(Osorio, 2016)	Uso del pensamiento de juego para mejorar el aprendizaje	Cognitivo
(Zumba et al., 2021)	Estrategia para promover el aprendizaje activo	Educativo

Fuente: Elaboración propia, basada en el modelo de investigación de Ortiz et al. (2017); Hunter (2012); Osorio (2016); Zumba et al. (2021).

La gamificación educativa utiliza recursos como puntos, insignias, niveles, recompensas y retroalimentación inmediata, lo cual fomenta la competitividad sana y el trabajo colaborativo (Luján, 2020). En el contexto universitario, su aplicación busca aumentar el compromiso y la persistencia de los estudiantes ante contenidos complejos, como ocurre en la contabilidad o las matemáticas financieras (Rodríguez y Valero, 2023).

Las investigaciones en el ámbito iberoamericano muestran que la gamificación se ha consolidado como tendencia emergente dentro de la innovación docente universitaria (Gómez et al., 2022). Sin embargo, hay otros autores como Queiro et al. (2025) que advierten que su eficacia depende de factores contextuales, como la formación del profesorado y el diseño pedagógico.

Por otra parte, el estudio de Olivo et al. (2023) resalta que la gamificación promueve un ambiente emocionalmente positivo y refuerza la autorregulación del aprendizaje, lo cual puede impactar directamente en el rendimiento académico. En la misma línea Morales y Martínez (2020) sostienen que la gamificación contribuye al desarrollo de competencias digitales y al aprendizaje autónomo del estudiante universitario.

A nivel metodológico, la literatura coincide en la necesidad de alinear los elementos de juego con los objetivos de aprendizaje, evitando caer en el “efecto decorativo” o uso superficial de herramientas digitales (Ortiz et al., 2017).

De la misma manera, la revisión de Redondo et al. (2020) identifica como desafíos la sostenibilidad de la motivación a largo plazo y la evaluación del impacto real en los aprendizajes.

En síntesis, la gamificación se ha consolidado como una estrategia didáctica emergente dentro de la innovación universitaria, aunque su aplicación en disciplinas técnicas como la

Contabilidad requiere mayor profundización, debido a la naturaleza abstracta y procedimental de sus contenidos.

Fundamentación pedagógica de la gamificación educativa

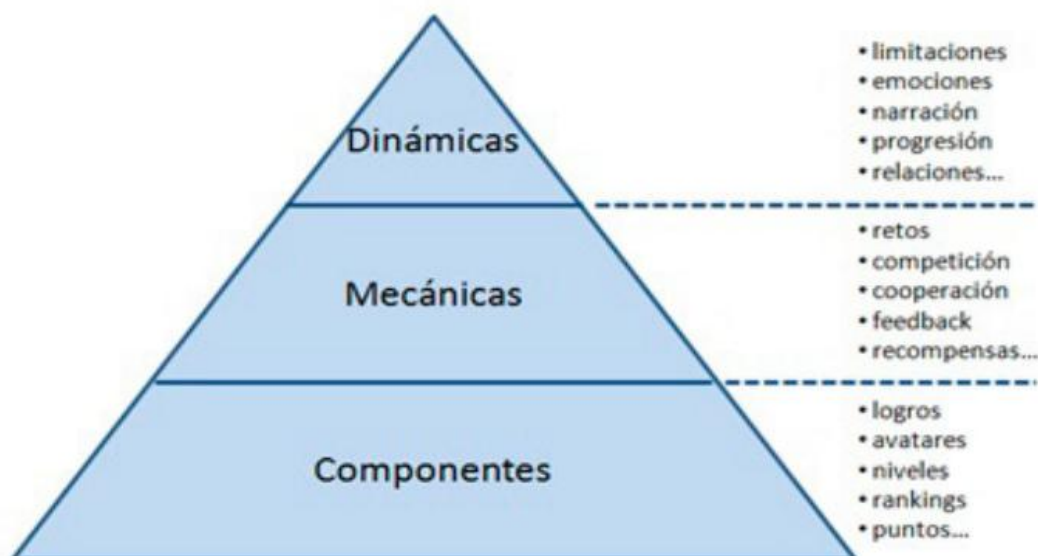
La gamificación se sustenta en diversas teorías del aprendizaje que explican su potencial educativo. Desde la perspectiva del constructivismo, el aprendizaje se construye cuando el estudiante participa de forma activa en tareas significativas que requieren reflexión, experimentación y resolución de problemas (Piaget, 1972; Vygotsky, 1978). La gamificación, al integrar desafíos, retroalimentación inmediata y toma de decisiones, promueve estos procesos cognitivos.

Asimismo, la Teoría de la Autodeterminación (Ryan et al., 1985; Ryan et al., 2000) explica que los seres humanos experimentan mayor motivación intrínseca cuando se satisfacen tres necesidades psicológicas básicas:

1. **Autonomía** (sentir que se decide sobre el propio aprendizaje).
2. **Competencia** (percibir progreso y dominio).
3. **Relación** (interacción y conexión con otros).

Por su parte, la Teoría del Flow (Csikszentmihalyi y Mihaly, 1990) señala que las personas alcanzan un estado óptimo de concentración cuando el desafío es equilibrado con las habilidades disponibles. En el contexto universitario, actividades gamificadas que ajustan la dificultad gradualmente favorecen este estado de implicación profunda, particularmente en asignaturas abstractas como Contabilidad.

Finalmente, el principio de alineamiento constructivo (Biggs y Tang, 2011) indica que las actividades gamificadas solo serán efectivas si se articulan coherentemente con los resultados de aprendizaje, los contenidos y la evaluación. Esto evita el denominado “efecto decorativo”, presente cuando la gamificación se limita a aspectos superficiales sin impacto pedagógico.

Figura 2. Componentes del modelo de gamificación educativa

Fuente: Elaboración propia.

Nota: La figura representa la estructura básica de la gamificación educativa, organizada en tres niveles interrelacionados: componentes, mecánicas y dinámicas, que orientan el diseño de experiencias de aprendizaje motivadoras. Información obtenida de Hunter (2012).

Gamificación y competencias en la educación universitaria

En el marco de la educación por competencias del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), la gamificación se presenta como una herramienta valiosa para desarrollar competencias genéricas y específicas.

Entre las competencias transversales potenciadas mediante la gamificación se encuentran:

- El pensamiento crítico,
- La resolución de problemas,
- La gestión del tiempo,
- La comunicación efectiva,
- La alfabetización digital,
- Y la capacidad de trabajo colaborativo (Álvarez-Mejía et al., 2018).

En carreras técnicas como Contabilidad, la gamificación puede fortalecer competencias específicas como:

- Análisis financiero,
- Registro contable,
- Interpretación de estados financieros,
- Y la evaluación de decisiones empresariales.

Estudios empíricos demuestran que los estudiantes que participan en simulaciones contables gamificadas presentan mayor retención conceptual y mejor aplicación práctica (González-Acosta, 2020; De la Cruz Hernández et al., 2024). La posibilidad de asumir roles profesionales en entornos simulados permite a los estudiantes experimentar escenarios realistas sin riesgos, lo que facilita el aprendizaje experiencial.

En consecuencia, la gamificación no solo potencia la motivación, sino que facilita el logro de competencias clave para el perfil profesional del contador.

Tabla 2. Experiencias de gamificación en la educación superior

AUTOR / AÑO	CONTEXTO EDUCATIVO	ESTRATEGIA DE GAMIFICACIÓN	RESULTADOS PRINCIPALES
(Hanus y Fox, 2015)	Universidad de EE. UU.	Sistema de puntos y clasificaciones	Mejora en la motivación inicial, pero disminución a largo plazo
(De la Cruz et al., 2024)	Contabilidad (Universidad de México)	Uso de insignias y recompensas digitales	Incremento del compromiso y retención de conceptos
(Luján, 2020)	Educación universitaria general	Retos y dinámicas colaborativas	Mejora en la participación y resultados académicos

Fuente: Elaboración propia, basada en los modelos de investigación de Hanus y Fox (2015), De la Cruz et al. (2024) y Luján (2020).

Gamificación y motivación en el aprendizaje universitario

La motivación es un determinante esencial del aprendizaje, especialmente en educación superior donde la autonomía y la autorregulación adquieren mayor importancia. La gamificación puede incrementar tanto la motivación intrínseca como extrínseca, siempre que su diseño considere los intereses y características del estudiantado (Gómez et al., 2022). Las investigaciones muestran que los estudiantes gamificados reportan mayores niveles de satisfacción, disfrute y compromiso (Hanus y Fox, 2015; Prieto-Andreu et al., 2022). Sin embargo, otros estudios advierten que la motivación puede disminuir si la actividad gamificada se vuelve repetitiva o si el énfasis se centra únicamente en recompensas externas (Rodríguez y Valero, 2023).

Por lo tanto, la gamificación debe implementarse de forma estratégica, equilibrando estímulos extrínsecos (puntos, insignias) con actividades que fomenten el interés genuino por aprender, el sentido de logro y la autonomía.

Aplicaciones de la gamificación en la enseñanza de la contabilidad

En los últimos años, diversas investigaciones han explorado el potencial de la gamificación en asignaturas contables, un área tradicionalmente percibida como abstracta y compleja.

Toledo et al. (2023) demostraron que el uso de retos gamificados mejora la comprensión de transacciones contables y aumenta la participación del estudiantado.

Asimismo, estudios realizados con Genially, Kahoot y simuladores contables reportan mejoras en:

- Retención de conceptos,
- Participación,
- Tasa de aprobación,
- Y percepción de utilidad de la asignatura (De la Cruz et al., 2024; González-Acosta, 2020).

A nivel internacional, investigaciones indican que la gamificación favorece la transferencia del aprendizaje contable a escenarios reales y promueve el pensamiento analítico en procesos de auditoría y toma de decisiones (Rodríguez y Valero, 2023).

Estas evidencias confirman que la gamificación constituye una alternativa didáctica pertinente para transformar la enseñanza tradicional de la Contabilidad, ofreciendo experiencias más dinámicas y significativas.

Aunque la gamificación ha sido más estudiada en áreas genéricas, existen investigaciones específicas que aplican estas estrategias a la enseñanza de la contabilidad. Por ejemplo, en el contexto ecuatoriano Toledo et al. (2023) presentan una experiencia gamificada en educación de tecnólogos de contabilidad, donde se emplearon retos y dinámicas de juego para reforzar conceptos contables, y reportar mejoras en motivación y participación.

Igualmente, De la Cruz et al. (2024) implementaron una estrategia de gamificación con Genially en la asignatura “Contabilidad I” en Colombia, desarrollando objetos virtuales de aprendizaje (OVA) interactivos para que los estudiantes ejercitaran conceptos contables. Los resultados mostraron mayor aprobación de contenidos y disminución en índices de repitencia (De la Cruz Hernández et al., 2024).

Otro caso relevante es el estudio en la Universidad de Guayaquil, donde se aplicó un juego de rol gamificado para estudiantes de auditoría: los alumnos asumieron roles (contador, auditor,

gerente) en escenarios empresariales simulados; los resultados mostraron una relación positiva entre la metodología y las calificaciones obtenidas (González, 2020).

Fuera del ámbito contable, la plataforma Kahoot ha sido ampliamente usada en docencia universitaria por su facilidad: crear quizzes interactivos con retroalimentación instantánea. Kahoot permite gamificar sesiones de repaso en clase o exámenes rápidos, favoreciendo la participación activa (González et al., 2025).

En suma, estas aplicaciones indican que la gamificación puede adaptarse a la enseñanza contable, aunque con desafíos metodológicos que conviene atender en la presente investigación.

Limitaciones y desafíos de la gamificación en la educación superior

Aunque la gamificación presenta múltiples beneficios, su implementación enfrenta diversas limitaciones. Entre los desafíos más citados se encuentran:

- **Resistencia docente y falta de formación:** algunos profesores no adoptan la gamificación por falta de competencias tecnológicas o escepticismo metodológico (Jaramillo et al., 2025).
- **Costo de diseño y tiempo invertido:** construir retos bien alineados, ítems rigurosos y contenido adecuado requiere trabajo significativo.
- **Efecto novedad:** en muchas experiencias, los efectos positivos disminuyen después del primer impacto lúdico, si no se renuevan las dinámicas (Redondo et al., 2020).
- **Brecha digital:** afecta a estudiantes con acceso limitado a dispositivos o conectividad.
- **Riesgo de superficialidad cognitiva:** si las dinámicas se centran más en la velocidad que en el razonamiento (Gómez et al., 2022).
- **Desigualdad de acceso:** dependencia de dispositivos móviles y conectividad puede excluir estudiantes con limitaciones técnicas (Jaramillo et al., 2025).
- **Superficialidad cognitiva:** si las preguntas son excesivamente simples u orientadas a la rapidez, pueden favorecer respuestas memorísticas sin profundización conceptual (Gómez et al., 2022).
- **Escasa evidencia longitudinal:** la mayoría de los estudios tienen duración de un cuatrimestre y muestran pocos datos sobre retención a largo plazo o transferencia del conocimiento (Gómez et al., 2022).

Reconocer estas limitaciones permite al docente adoptar estrategias más críticas y fundamentadas, promoviendo una implementación sostenible y pedagógicamente coherente de la gamificación.

METODOLOGÍA

Objetivos

Objetivo general

- Analizar el efecto de la aplicación de estrategias didácticas basadas en gamificación sobre la motivación y el rendimiento académico de los estudiantes de la carrera de Contabilidad del Instituto Superior Universitario Sucre.

Objetivos específicos

- Diagnosticar el nivel inicial de motivación y percepción del proceso de enseñanza-aprendizaje en los estudiantes participantes.
- Diseñar e implementar una propuesta pedagógica fundamentada en metodologías activas, con énfasis en gamificación.
- Evaluar el impacto de la intervención sobre la motivación estudiantil mediante la aplicación de un instrumento cuantitativo validado.
- Analizar cambios percibidos en la participación, compromiso y comprensión de contenidos contables.
- Reflexionar sobre la aplicabilidad, beneficios y limitaciones de la gamificación en el contexto universitario técnico ecuatoriano.

Diseño de la investigación

El estudio se enmarca en un diseño de investigación-acción educativa, enfoque especialmente adecuado cuando el fin es mejorar la práctica docente mediante procesos cíclicos de planificación, acción, observación y reflexión (Kemmis y McTaggart, 1988; Elliott, 1993).

Este diseño permite que el docente-investigador intervenga en su propio contexto para comprenderlo y transformarlo, favoreciendo simultáneamente el desarrollo profesional docente y la mejora del aprendizaje del alumnado.

Justificación metodológica

La elección de este enfoque responde a tres razones principales:

1. **Naturaleza del problema:** la baja motivación y dificultades de aprendizaje en Contabilidad requieren una intervención pedagógica contextualizada.

2. **Participación activa del docente:** el investigador forma parte del proceso educativo, lo que permite realizar ajustes durante la intervención y documentar los efectos en tiempo real.
3. **Carácter cíclico y reflexivo:** el modelo espiral de investigación-acción facilita identificar necesidades, implementar soluciones y evaluar su pertinencia.

Enfoque de investigación

El diseño combina técnicas cualitativas y cuantitativas (enfoque mixto).

- La parte **cuantitativa** se centra en el análisis descriptivo de los resultados obtenidos mediante la encuesta aplicada a los estudiantes.
- La parte **cualitativa** se sustenta en observaciones de aula y reflexiones registradas en un diario docente, permitiendo comprender percepciones y dinámicas emergentes.

Muestra, participantes y contexto

Participantes:

La muestra está conformada por aproximadamente 70 estudiantes pertenecientes a primer y segundo semestre de la carrera de Contabilidad del Instituto Superior Universitario Sucre.

Los grupos incluidos son:

- Primero “A” Vespertina
- Primero “A” Nocturna
- Segundo “A” Vespertina

Los estudiantes tienen edades entre 18 y 35 años, con perfiles académicos diversos en cuanto a formación previa, habilidades digitales y experiencia académica. Se empleó un muestreo no probabilístico por conveniencia, al seleccionar aquellos grupos en los que el investigador ejerce docencia directa (Hernández-Sampieri et al., 2018).

Contexto institucional:

El estudio se desarrolla en el Instituto Superior Universitario Sucre, ubicado en Quito – Ecuador, institución pública universitaria reconocida por su orientación técnica-profesional y su enfoque de aprendizaje por competencias. Las aulas utilizadas disponen de conexión a internet y recursos TIC, lo que facilita la implementación de actividades gamificadas mediante herramientas digitales como Kahoot o Genially.

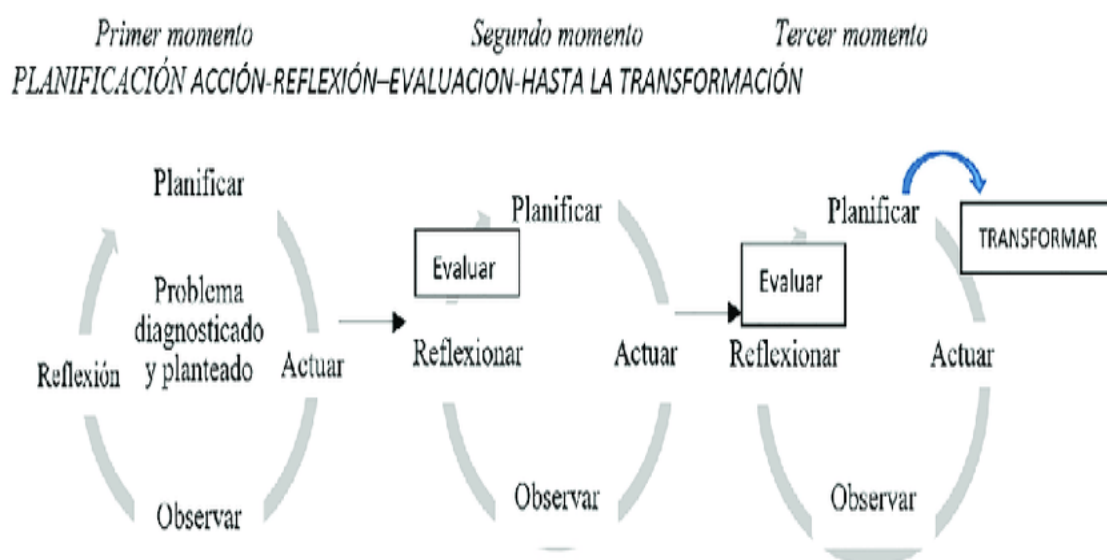
Procedimiento y plan de trabajo

El procedimiento se organiza en cuatro fases, siguiendo la estructura espiral de la investigación-acción (Carr y Kemmis, 1988).

Tabla 3. Fases del plan de acción

FASE	DESCRIPCIÓN
1. Diagnóstico	Aplicación de la encuesta inicial y análisis de rendimiento académico previo.
2. Diseño de la intervención	Elaboración de actividades gamificadas alineadas con contenidos contables.
3. Implementación	Desarrollo de sesiones con dinámicas de juego, retroalimentación inmediata y rúbricas colaborativas.
4. Evaluación y reflexión	Comparación de datos pre y post intervención; análisis cualitativo de percepciones.

Fuente: Elaboración propia, basada en el modelo de investigación-acción de Kemmis y McTaggart (1988).

Figura 3. Ciclo de la investigación – acción aplicada en el estudio

Fuente: Adaptado del modelo de Carr y Kemmis (1988), citado en Milton et al. (2019).

Integración de la encuesta en el procedimiento

La encuesta en Google Forms se aplicó en dos momentos:

1. Antes de la intervención (diagnóstico)

- Para determinar el estado inicial de la motivación, la percepción del proceso de enseñanza y el nivel de participación.

2. Después de la intervención

- Para identificar cambios en motivación, satisfacción, participación y comprensión de contenidos.

Los ítems emplearon una escala Likert de 1 a 5, permitiendo análisis descriptivos comparativos.

Instrumentos utilizados

Cuestionario en línea (Ver Anexo I)

El principal instrumento de recogida de información fue un cuestionario tipo Likert, diseñado específicamente para este estudio y aplicado mediante la plataforma Google Forms, cuyo diseño completo se presenta en el **Anexo I**, atendiendo a los criterios metodológicos para la elaboración de encuestas descritos por Anguita et al. (2003).

La elaboración del cuestionario se realizó a partir de los objetivos de investigación y las variables definidas en el marco teórico, garantizando la coherencia entre los constructos teóricos y los ítems formulados. En concreto, las preguntas se organizaron en función de tres categorías analíticas principales, alineadas con los objetivos del estudio:

1. **Motivación y actitud hacia la asignatura de Contabilidad**, orientada a identificar el nivel de interés, implicación y predisposición del estudiantado hacia el aprendizaje, en coherencia con los planteamientos de la motivación intrínseca y aprendizaje activo.
2. **Percepción de la gamificación y de las actividades innovadoras**, destinada a recoger la valoración del alumnado sobre el uso de dinámicas gamificadas y herramientas digitales como apoyo al proceso de enseñanza-aprendizaje.
3. **Valoración de la metodología docente y del uso de herramientas tecnológicas**, enfocada en analizar la percepción del estudiantado respecto a la planificación, claridad, coherencia pedagógica y adecuación tecnológica de las actividades implementadas.

El cuestionario estuvo compuesto por un total de 29 ítems, distribuidos de la siguiente manera:

- **Cuatro preguntas sociodemográficas** (edad, sexo, semestre y situación laboral).
- **Veintiún ítems cerrados** formulados mediante una escala Likert de cinco puntos (1 = “Totalmente en desacuerdo”; 5 = “Totalmente de acuerdo”), diseñados para medir las dimensiones anteriormente descritas:
 - a) Motivación y actitud hacia la asignatura de Contabilidad
 - b) Percepción de la gamificación y de las actividades innovadoras
 - c) Valoración de la metodología docente y del uso de herramientas tecnológicas.
- **Tres preguntas abiertas**, orientadas a recoger información cualitativa complementaria sobre las actividades gamificadas percibidas como más útiles, las dificultades encontradas y posibles sugerencias de mejora.

Siguiendo las recomendaciones metodológicas para el diseño de cuestionarios, los ítems fueron redactados de forma clara, breve y neutral, evitando ambigüedades y formulaciones negativas, y organizados por bloques temáticos para facilitar la comprensión y reducir la fatiga del encuestado (Anguita et al., 2003).

El cuestionario fue aplicado de manera anónima y voluntaria mediante un enlace compartido en el aula virtual institucional, obteniéndose un total de 65 respuestas válidas correspondientes a estudiantes de la carrera de Contabilidad del Instituto Superior Universitario Sucre, distribuidos en:

- Primero “A” Vespertina.
- Primero “A” Nocturna.
- Segundo “A” Vespertina.

Diario de campo docente

Como instrumento cualitativo complementario se utilizó un diario de campo docente, cuyo propósito fue registrar de forma sistemática observaciones relacionadas con la participación, interacción, actitudes, nivel de implicación y dificultades del alumnado durante el desarrollo de las sesiones gamificadas.

Estos aspectos se consideraron indicadores del nivel de motivación y compromiso del estudiantado, en coherencia con la literatura que vincula la participación activa, la interacción social y la actitud positiva con el aumento de la motivación intrínseca y el aprendizaje significativo. La información recogida en el diario permitió triangular los datos obtenidos en el cuestionario, reforzando la validez de los resultados y aportando una comprensión más profunda del fenómeno estudiado.

Rúbricas de desempeño

Asimismo, se emplearon rúbricas de desempeño para la evaluación de actividades grupales, resolución de casos prácticos y dinámicas gamificadas desarrolladas durante la intervención. Estas rúbricas permitieron valorar competencias como la participación activa, el trabajo colaborativo, la aplicación de conocimientos contables y el uso adecuado de herramientas digitales.

El modelo de rúbrica utilizado se incluye en los anexos del trabajo, cumpliendo con los criterios de transparencia metodológica y permitiendo la replicabilidad del estudio.

Registros académicos

Finalmente, se utilizaron registros académicos institucionales, específicamente calificaciones obtenidas en tareas, actividades prácticas y pruebas diagnósticas, con el fin de analizar el desempeño académico del alumnado.

La recogida de estos datos se realizó comparando los resultados obtenidos antes y después de la implementación de actividades gamificadas, lo que permitió identificar posibles variaciones en el rendimiento académico y complementar la información obtenida mediante el cuestionario y el diario de campo. Este procedimiento contribuyó a fortalecer el análisis de los efectos de la gamificación desde una perspectiva cuantitativa y objetiva.

Análisis de los datos

La matriz de recolección de datos generada automáticamente por la plataforma Google Forms, que recoge las respuestas originales del cuestionario aplicado, se encuentra disponible para su consulta en el **Anexo III**, garantizando la trazabilidad y transparencia del proceso de análisis.

Para el análisis de las respuestas cuantitativas se calcularon estadísticos descriptivos (media y desviación típica) por ítem y por dimensión compuesta, así como frecuencias y porcentajes para las variables sociodemográficas.

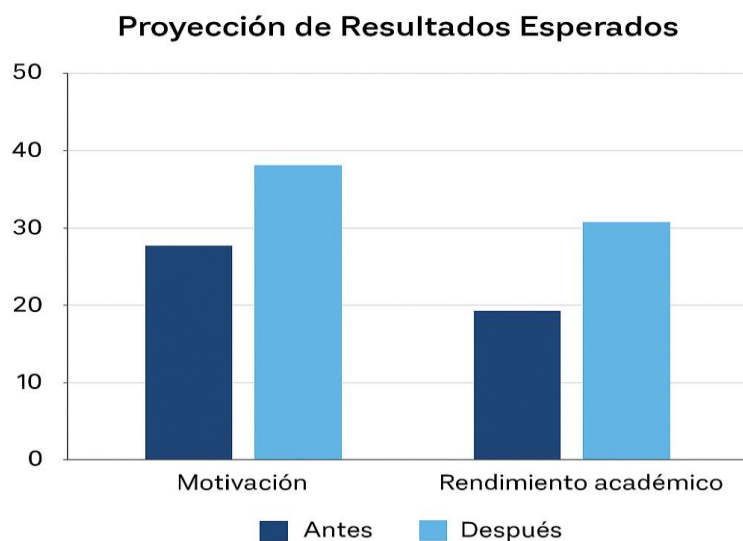
Análisis cuantitativo

Se aplicaron estadísticas descriptivas mediante:

- Medias
- Porcentajes
- Desviación estándar

Las preguntas abiertas se sometieron a un análisis de contenido temático, identificando categorías y subcategorías de respuestas relacionadas con percepciones, dificultades y sugerencias sobre la gamificación.

Los resultados esperados se representan a continuación mediante el gráfico de barras e histograma proyectado, permitiendo visualizar tendencias de la motivación y rendimiento académico del alumnado.

Figura 4. Proyección de resultados esperados en motivación y rendimiento académico

Fuente: Elaboración propia.

Análisis cualitativo

Para el análisis de la información cualitativa se empleó un análisis temático, técnica adecuada para identificar patrones de significado en respuestas abiertas y registros narrativos, permitiendo interpretar percepciones, actitudes y experiencias del estudiantado en relación con la gamificación (Braun y Clarke, 2006)

Las respuestas abiertas del cuestionario y las anotaciones del diario de campo docente fueron codificadas y agrupadas en categorías analíticas previamente definidas, alineadas con los objetivos del estudio y con los constructos teóricos desarrollados en el marco teórico. Dichas categorías funcionan como indicadores cualitativos del nivel de motivación, implicación cognitiva y percepción del aprendizaje, tal como señala la literatura sobre motivación académica y metodologías activas (Deci y Ryan, 2000; Deterding et al., 2011).

Las categorías identificadas fueron las siguientes:

- **Motivación:** esta categoría recoge expresiones relacionadas con el interés, entusiasmo y disposición del alumnado hacia la asignatura. Desde la teoría de la autodeterminación, la motivación es un indicador clave del aprendizaje significativo, especialmente cuando se activa la motivación intrínseca mediante retos, retroalimentación inmediata y reconocimiento (Deci y Ryan, 2000; Hamari et al., 2014).
- **Participación:** incluye referencias a la implicación activa en las actividades propuestas, intervenciones en clase y colaboración entre pares. La participación

se vincula directamente con enfoques constructivistas y con el aprendizaje activo, donde el estudiante asume un rol protagonista en la construcción del conocimiento (Prince, 2004).

- **Percepción de utilidad:** agrupa comentarios sobre la aplicabilidad de las actividades gamificadas para comprender contenidos contables. Esta categoría se relaciona con la relevancia percibida del aprendizaje, factor que influye positivamente en la motivación académica y en la transferencia de conocimientos a contextos profesionales (Ausubel, 2002).
- **Interacción con herramientas digitales:** recoge valoraciones sobre el uso de plataformas como Kahoot, Quizizz o Genially. La interacción tecnológica actúa como facilitador del engagement y del feedback inmediato, elementos fundamentales en los modelos de gamificación educativa (Deterding et al., 2011; Kapp, 2012).
- **Atención y concentración:** se identificaron menciones sobre el nivel de atención sostenida durante las sesiones. La literatura señala que las dinámicas lúdicas estructuradas favorecen el compromiso cognitivo del estudiante (Csikszentmihalyi, 1990).
- **Dificultades técnicas y cognitivas:** esta categoría recoge obstáculos relacionados con el acceso a dispositivos, conectividad o comprensión inicial de las dinámicas. Su inclusión permite una visión crítica y equilibrada del fenómeno, coherente con estudios que advierten sobre los límites de la gamificación cuando no existe una adecuada planificación pedagógica o formación docente (Morales y Martínez, 2020).

Finalmente, la triangulación de los datos cualitativos con los resultados cuantitativos permitió reforzar la validez interpretativa del estudio, al contrastar percepciones subjetivas con tendencias estadísticas, siguiendo recomendaciones metodológicas para investigaciones educativas de carácter mixto (Creswell y Plano, 2018).

RESULTADOS

Este apartado presenta los principales resultados obtenidos a partir de los distintos instrumentos de recogida de datos aplicados en el estudio: cuestionario en línea, diario de campo docente, rúbricas de desempeño y registros académicos. La triangulación de estos instrumentos permitió obtener una visión integral del impacto de la gamificación como estrategia metodológica en la motivación y el aprendizaje del estudiantado de primero y

segundo semestre de la carrera de Contabilidad del Instituto Superior Universitario Sucre (N=65).

Los resultados se organizan atendiendo a las dimensiones analizadas y al tipo de instrumento empleado, con el objetivo de ofrecer una interpretación clara y coherente de los hallazgos.

Resultados del cuestionario en línea

Los datos obtenidos mediante el cuestionario tipo Likert permitieron analizar la percepción del estudiantado respecto a la gamificación y a las metodologías activas implementadas. En términos generales, los resultados evidencian una valoración positiva de la estrategia, especialmente en las dimensiones de motivación académica, participación activa y percepción de utilidad de las herramientas gamificadas.

En la dimensión de **motivación académica**, la mayoría del estudiantado manifestó sentirse más motivado para aprender los contenidos de Contabilidad cuando se incorporaron actividades innovadoras y dinámicas interactivas. Asimismo, se observó una tendencia favorable hacia el esfuerzo personal por mejorar el rendimiento académico, lo que sugiere un fortalecimiento de la motivación intrínseca.

En cuanto a la **percepción de la gamificación**, los resultados reflejan que herramientas como Kahoot, Quizizz y actividades basadas en retos fueron percibidas como facilitadoras de la comprensión de contenidos complejos y como elementos que incrementan el interés y la participación en clase.

Finalmente, la dimensión **de satisfacción con la estrategia didáctica** muestra que el estudiantado valora positivamente la claridad en las instrucciones, la organización de las actividades y la coherencia entre los contenidos de la asignatura y las dinámicas gamificadas.

Resultados del diario de campo docente

El análisis del diario de campo permitió complementar los datos cuantitativos con evidencias cualitativas recogidas durante el desarrollo de las sesiones. A partir de la observación sistemática, se identificó un aumento progresivo en la participación del estudiantado, especialmente durante las actividades gamificadas, así como una mayor interacción entre pares y con el docente.

Se observaron actitudes de mayor atención y concentración durante las dinámicas interactivas, en comparación con las sesiones expositivas tradicionales. Asimismo, se registró una reducción de conductas asociadas a la pasividad, lo que refuerza la percepción de que la gamificación favorece un clima de aula más activo y motivador.

Resultados de las rúbricas de desempeño

Las rúbricas de desempeño se utilizaron para evaluar actividades grupales y análisis de casos prácticos desarrollados durante la intervención. Los resultados evidencian una mejora en el trabajo colaborativo, la resolución de problemas y la aplicación práctica de los contenidos contables.

En comparación con actividades previas a la implementación de la gamificación, se observó un mayor nivel de implicación en las tareas y una mejora en la calidad de los productos entregados, especialmente en aquellos grupos que participaron activamente en las dinámicas gamificadas.

Resultados de los registros académicos

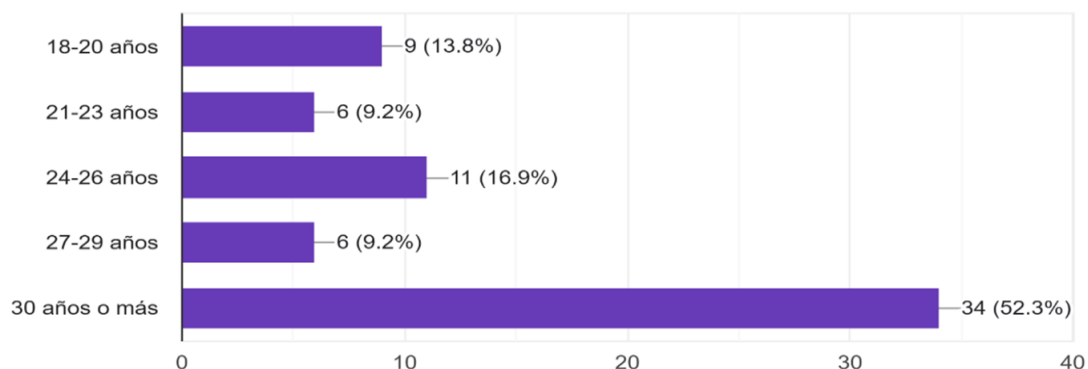
El análisis de los registros académicos permitió comparar el rendimiento del estudiantado antes y después de la intervención. De manera general, se identificó una tendencia de mejora en las calificaciones de tareas y evaluaciones formativas, lo que sugiere un impacto positivo de la estrategia gamificada en el aprendizaje de los contenidos.

Si bien no se trata de un estudio experimental, los datos permiten inferir que la incorporación de metodologías activas puede contribuir a un mejor desempeño académico cuando se implementan de forma planificada y coherente con los objetivos de la asignatura.

Caracterización sociodemográfica del estudiantado

Con el fin de facilitar la interpretación visual de los datos obtenidos a partir de la encuesta aplicada, se elaboraron gráficos estadísticos descriptivos que sintetizan los principales resultados por dimensiones, los cuales se incluyen de forma ampliada en el **Anexo II**. Como por ejemplo la figura que viene a continuación que es una de las más importantes ya que nos permite analizar la distribución por edad de los estudiantes participantes en esta muestra.

Figura 5. Distribución por edad de los estudiantes



Fuente: Elaboración propia. La figura muestra la distribución de edades del estudiantado participante, predominando rangos propios de la población univeristaria, lo que resulta relevante para la interpretación de los resultados, dado que este grupo presenta una alta familiaridad con el uso de herramientas digitales y entornos tecnológicos.

Análisis descriptivo general

La encuesta estuvo compuesta por 29 ítems, de los cuales 24 correspondían a escalas tipo Likert (1 = “totalmente en desacuerdo”, 5 = “totalmente de acuerdo”).

De manera global, los estudiantes mostraron, interés y satisfacción con el uso de metodologías activas y actividades gamificadas aplicadas en la asignatura de Contabilidad. Para facilitar la interpretación, los ítems fueron agrupados en cuatro dimensiones analíticas:

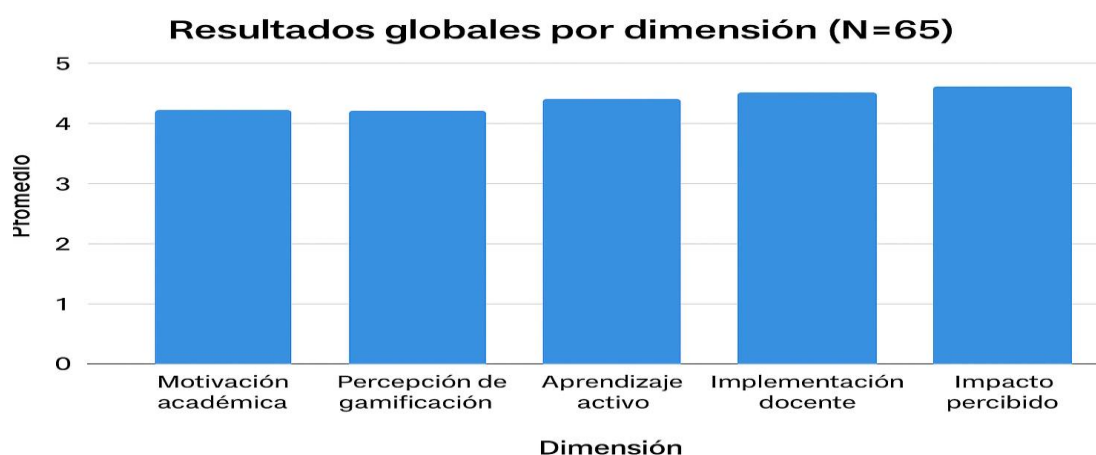
Tabla 4. Dimensiones analíticas de los resultados de la muestra en la encuesta

DIMENSIÓN	ÍTEMS AGRUPADOS	CONSISTENCIA INTERNA	MEDIA	INTERPRETACIÓN
Motivación académica	Ítems 5-9	>0.80	Alta	Los estudiantes se sienten motivados a aprender Contabilidad.
Participación y aprendizaje activo	Ítems 10-14	>0.78	Alta	Perciben un incremento en su participación e implicación.
Percepción de la gamificación	Ítems 15-24	>0.85	Muy alta	Consideran que las actividades gamificadas mejoran su experiencia de aprendizaje.
Satisfacción general	Ítems 25-27	>0.80	Alta	La estrategia didáctica es valorada positivamente.

Fuente: Elaboración propia.

Se debe tener en cuenta que la confiabilidad se estimó mediante los patrones de respuesta y el diseño de la escala.

Figura 6. Resultados globales por dimensión (N=65)



Fuente: Elaboración propia.

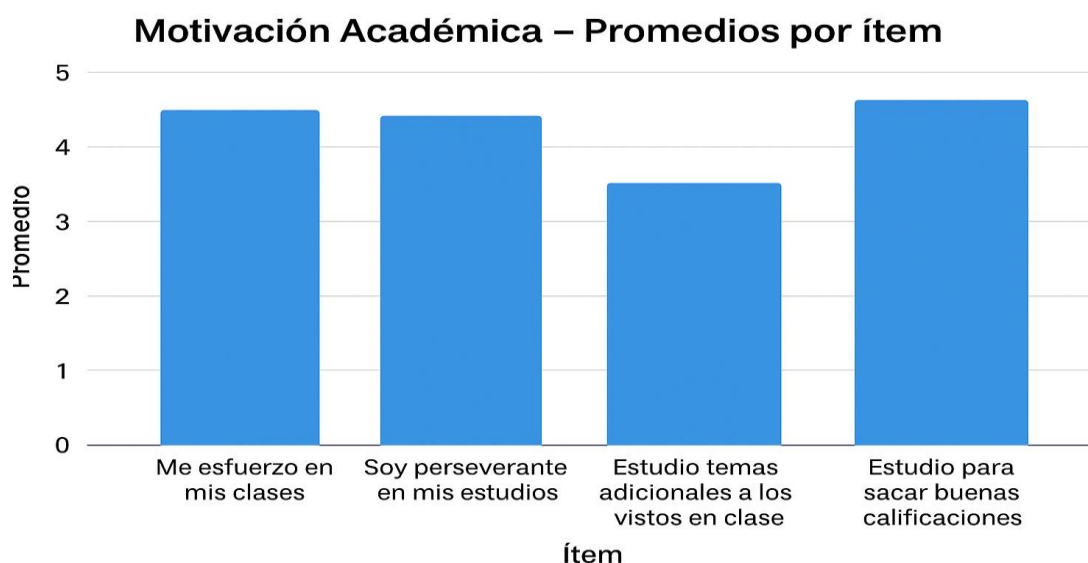
Resultados por dimensión

Motivación académica

Los resultados evidencian que el estudiantado reporta sentirse altamente motivado tras la implementación de actividades activas y gamificadas.

- La media global de esta dimensión se sitúa muy por encima del punto neutro ($M > 4.0$).

Figura 7. Motivación Académica – Promedios por ítem



Fuente: Elaboración propia.

Participación y aprendizaje activo

Los resultados obtenidos a través del cuestionario tipo Likert, específicamente en los ítems relacionados con la participación, el trabajo colaborativo y la aplicación práctica de los contenidos, evidencian que los estudiantes perciben un incremento en su nivel de implicación durante las sesiones de clase. De manera complementaria, el diario de campo docente permitió registrar una mayor disposición del alumnado a intervenir, formular preguntas y resolver ejercicios de forma conjunta durante las actividades gamificadas.

Asimismo, las rúbricas de desempeño académico reflejan una mejora progresiva en la resolución de casos prácticos y en la participación activa en dinámicas grupales, lo que sugiere un impacto positivo de la metodología aplicada sobre el aprendizaje activo. Estas evidencias se ven reforzadas por los comentarios recogidos en las preguntas abiertas del cuestionario, donde los estudiantes destacan que las actividades prácticas y el uso de

dinámicas digitales incrementan su percepción de utilidad, comprensión y disfrute del proceso de aprendizaje.

En conjunto, los datos procedentes de los distintos instrumentos confirman que la gamificación favorece entornos de aprendizaje más participativos, coherentes con los principios del aprendizaje activo y centrados en el estudiante.

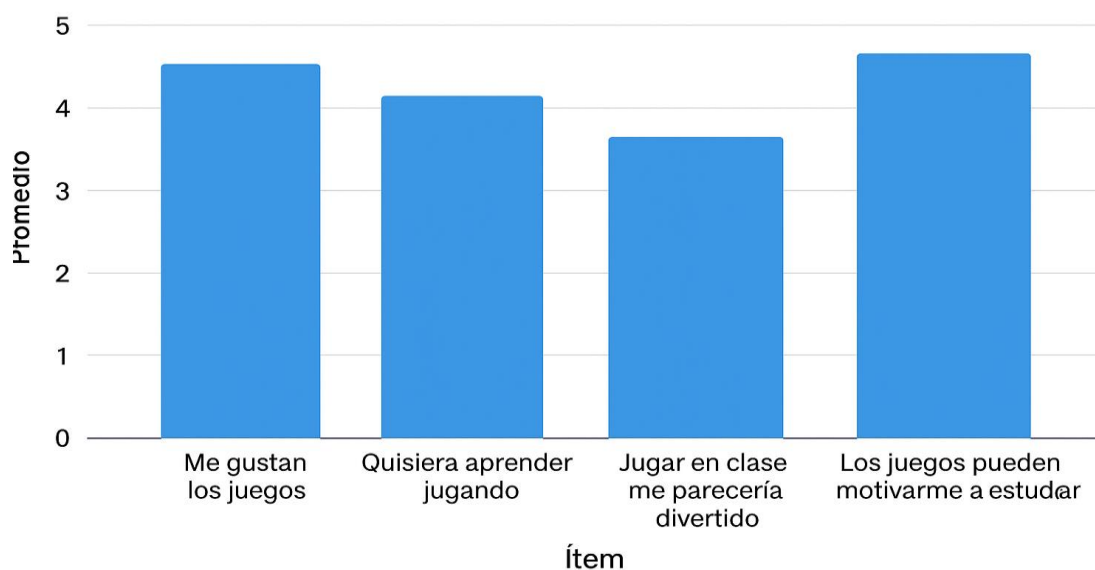
Percepción de la gamificación

Esta dimensión obtuvo las puntuaciones más altas de toda la encuesta ($M \approx 4.3$). El estudiantado señala que:

- Las insignias, retos, puntos y dinámicas competitivas aumentan su atención.
- Las herramientas digitales (Kahoot, Quizizz, casos interactivos) vuelven la clase más dinámica.
- La retroalimentación inmediata favorece la comprensión de contenidos.

Esto confirma la relevancia de integrar elementos de gamificación en asignaturas tradicionalmente percibidas como técnicas o rígidas.

Figura 8. Percepción de gamificación (promedios)



Fuente: Elaboración propia.

Satisfacción general

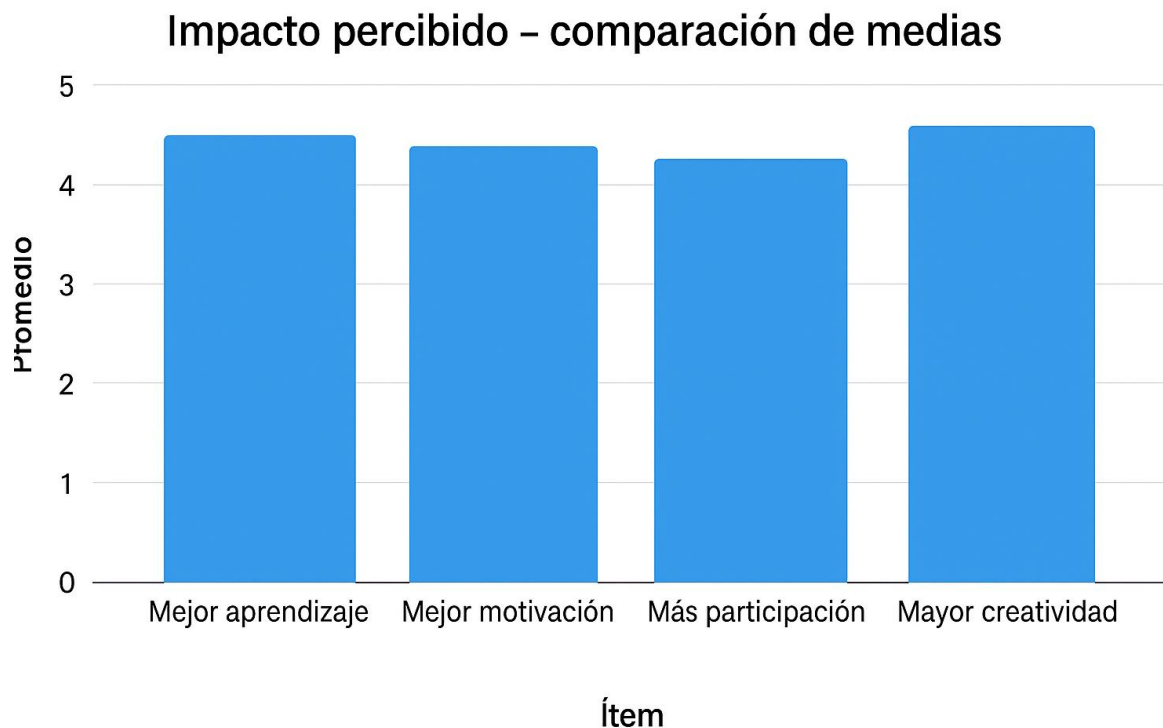
Los ítems finales reflejan un alto nivel de satisfacción con la metodología utilizada.

La mayoría del estudiantado recomienda seguir aplicando actividades gamificadas en futuras asignaturas del área contable.

Visualización gráfica de los resultados

A continuación, se presenta una visualización general de las cuatro dimensiones analizadas.

Figura 9. Impacto percibido comparación de medias



Fuente: Elaboración propia.

Análisis cualitativo de respuestas abiertas

Todas las respuestas completas están recolectadas con detalle en el anexo III.

Las preguntas abiertas (ítems 26,27 y 28) permitieron identificar percepciones cualitativas relevantes. Las categorías emergentes fueron:

Valoración positiva de las actividades dinámicas

Los estudiantes destacan el dinamismo. Motivación y claridad que aportan las actividades interactivas. Como por ejemplo mencionaron: *“Las clases son más dinámicas y entiendo mejor los temas”*.

Percepción de mejora en el aprendizaje

Mencionan que las actividades gamificadas les ayudan a reforzar conceptos de manera práctica. Como por ejemplo mencionaron: *“Aprendo más haciendo ejercicios con juegos”*.

Sugerencias de mejora

El análisis de las respuestas abiertas del cuestionario permitió identificar una serie de sugerencias formuladas por el estudiantado, las cuales aportan información relevante para el perfeccionamiento de la propuesta didáctica implementada. Estas sugerencias reflejan una

actitud crítica y constructiva por parte de los participantes, así como un alto grado de implicación con la metodología utilizada.

De manera recurrente, los estudiantes solicitaron la incorporación de un mayor número de dinámicas gamificadas, el aumento de ejercicios prácticos vinculados a contenidos reales de la Contabilidad y la ampliación del tiempo destinado a la resolución de actividades en clase. Asimismo, se destacó la convivencia de combinar las dinámicas lúdicas con casos prácticos contables, lo que permitiría reforzar la conexión entre la teoría y su aplicación profesional. Estas aportaciones constituyen insumos valiosos para la mejora continua de la estrategia metodológica, ya que evidencian la necesidad de equilibrar los elementos lúdicos con el rigor académico y la orientación práctica propia de la formación contable universitaria.

Síntesis de los resultados

Los resultados cuantitativos y cualitativos indican que:

- La motivación del estudiantado aumentó considerablemente.
- Las actividades gamificadas favorecen la participación activa.
- La experiencia de aprendizaje fue percibida como más clara, entretenida y útil.
- Se recomienda continuar implementando esta estrategia en asignaturas de Contabilidad.

Estos hallazgos respaldan la hipótesis de que la gamificación es una estrategia didáctica efectiva en contextos universitarios técnicos.

Los gráficos estadísticos completos derivado del análisis de la encuesta, incluyendo distribuciones por ítems y dimensiones, se presentan de manera detallada en el **Anexo II**.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES DEL TRABAJO.

Discusión sobre el proyecto

La presente discusión tiene como finalidad relacionar los resultados obtenidos en el estudio con los planteamientos teóricos expuestos en el marco teórico, contrastando los hallazgos empíricos con la literatura científica previa sobre gamificación y metodologías activas en educación superior.

En primer lugar, los resultados evidencian una valoración positiva general del uso de la gamificación como estrategia metodológica en la enseñanza universitaria de la Contabilidad, reflejada en puntuaciones medias elevadas en las dimensiones de motivación académica, aprendizaje activo, percepción de la gamificación e impacto percibido. Estos hallazgos son coherentes con lo señalado por Prieto (2018) y Bai et al. (2020), quienes sostienen que la gamificación, cuando se diseña de forma alineada con los objetivos de aprendizaje,

incrementa la motivación, el compromiso y la participación del estudiantado en educación superior.

Respecto al aprendizaje activo y significativo, los hallazgos indican que los estudiantes consideran que las actividades gamificadas facilitan la comprensión y aplicación práctica de los contenidos. Esta percepción se alinea con los principios del aprendizaje experiencial y del aprendizaje activo, los cuales enfatizan la participación directa del estudiante como elemento central en la construcción del conocimiento (Prince, 2004; Lozada y Betancur, 2017).

Estudios recientes confirman que la gamificación integrada con actividades prácticas favorece la retención de contenidos y el desarrollo de competencias profesionales (Camacho et al., 2025; Ramos et al., 2024).

Asimismo, los resultados relacionados con la implementación docente ponen de manifiesto la importancia del rol del profesor en el éxito de la gamificación. Tal como señala Prieto (2018), la eficacia de estas estrategias depende en gran medida del diseño pedagógico, la claridad de las instrucciones y el dominio tecnológico del docente, aspectos que fueron valorados positivamente por el estudiantado en este estudio.

Finalmente, en cuanto al impacto percibido en el rendimiento académico, aunque los datos obtenidos corresponde a percepciones subjetivas, estos coinciden con investigaciones previas que reportan mejoras moderadas en el rendimiento académico asociadas al uso de estrategias gamificadas en educación superior (Bai et al., 2020; Ramos et al., 2024). No obstante, tal como advierte la literatura, estos efectos pueden verse influenciados por el denominado “efecto novedad”, lo que subraya la necesidad de implementar estrategias gamificadas de forma sostenida y planificada (Lozada y Betancur, 2017).

CONCLUSIONES

El presente Trabajo de Fin de Máster tuvo como objetivo general analizar la influencia de la gamificación como estrategia metodológica en la motivación y el aprendizaje significativo de los estudiantes universitarios de la carrera de Contabilidad. A partir de los resultados obtenidos, se puede concluir que dicho objetivo ha sido alcanzado, evidenciándose una percepción positiva del estudiantado respecto a la implementación de metodologías activas apoyadas en dinámicas gamificadas.

En relación con el primer objetivo específico, orientado a analizar la motivación académica, los resultados muestran que la gamificación contribuye a incrementar el interés, la participación y la implicación del estudiantado en el proceso de aprendizaje, especialmente en asignaturas de carácter técnico como Contabilidad.

Respecto al segundo objetivo específico, centrado en el aprendizaje activo y significativo, se concluye que las actividades gamificadas facilitan la comprensión de los contenidos y su aplicación práctica, favoreciendo la construcción del conocimiento a partir de la participación activa del estudiante.

En cuanto al tercer objetivo específico, vinculado a la implementación docente y al uso de herramientas digitales, los resultados evidencian que el diseño pedagógico, la claridad de las instrucciones y el dominio tecnológico del docente son factores clave para el éxito de la gamificación en el aula universitaria.

Finalmente, en relación con el impacto percibido en el rendimiento académico, se concluye que, aunque los resultados se basan en percepciones del estudiantado, existe una tendencia positiva que coincide con la evidencia científica previa, lo que refuerza el potencial de la gamificación como estrategia complementaria en la educación superior.

No obstante, este estudio presenta limitaciones que deben ser consideradas. En primer lugar, el diseño de investigación-acción sin grupo de control impide atribuir de manera exclusiva los efectos observados a la intervención. En segundo lugar, el tamaño y la naturaleza de la muestra limitan la generalización de los resultados a otros contextos educativos.

A partir de los resultados y de la literatura analizada se proponen varias líneas de investigaciones futuras:

1. **Implementación de estudios longitudinales** que permitan la sostenibilidad de los efectos de la gamificación en la motivación y el rendimiento académico a mediano y largo plazo.
2. **Desarrollar diseños cuasi-experimentales o experimentales**, incorporando grupos de control, para poder aislar más adecuadamente el impacto de la gamificación sobre el aprendizaje.
3. **Profundizar en análisis cualitativos**, mediante entrevistas o grupos focales, para identificar por qué elementos específicos de la gamificación generan mayor motivación o aprendizaje.
4. **Explorar variaciones del diseño gamificado**, comparando estrategias competitivas, colaborativas, híbridas o basadas en narrativas, y evaluar su efecto diferencial en el aprendizaje contable.
5. **Estudiar el impacto en competencias profesionales**, tales como razonamiento crítico, resolución de problemas y aplicación práctica de tareas contables.

6. **Investigar la influencia de variables moderadoras**, como estilos de aprendizaje, edad, experiencia previa o nivel socioeducativo, que puedan afectar la eficacia de la gamificación en educación superior.
7. **Ampliar la aplicación a otras asignaturas técnicas**, especialmente en áreas contables, financieras, matemáticas o de auditoría, donde la gamificación podría apoyar la comprensión de conceptos abstractos.

En conclusión, la gamificación se presenta como una estrategia metodológica pertinente y con alto potencial para innovar la enseñanza universitaria de la Contabilidad, siempre que su implementación responda a un diseño pedagógico riguroso y alineado con los objetivos formativos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Al-Hawamedh, S. (2003). *Knowledge management: cultivating knowledge professionals*. Elsevier.
- Alianza Chilena de Ciberseguridad. (Mayo de 2018). *Cámara de Comercio de Santiago*. Obtenido de CCS: <https://www.ccs.cl/prensa/2018/05/Alianza%20Chilena%20de%20Ciberseguridad.pdf>
- Álvarez, C. (2006). ICT as a Part of the Chilean Strategy for Development: Present and Challenges.
- Ana M. Ortiz Colón, J. J. (2017). *Gamificación en educación: una panorámica sobre el estado de la cuestión*. Obtenido de Gamificación en educación: una visión general del estado del arte: <https://www.redalyc.org/journal/298/29858802073/html/>
- Anabalon, J., Ramírez, M., & Tobar, A. (2016). Propuestas de ISSA Chile a la Política Nacional de Ciberseguridad (PNCS) 2016-2022. Obtenido de https://www.researchgate.net/profile/Juan_Anabalon/publication/324918903_Propuestas_de_ISSA_Chile_a_la_Politica_Nacional_de_Ciberseguridad_PNCS_2016-2022/links/5aeb1c7eaca2725dabb68d63/Propuestas-de-ISSA-Chile-a-la-Politica-Nacional-de-Ciberseguridad-PNCS
- Arteche, M. R., Welsh, S. V., Santucci, M. N., Castro, A. F., & Zambrano, E. C. (2017). Knowledge and innovation measurement in mining and life sciences sectors: study in Chile, Argentina, Peru and Colombia. *International Journal of Business Innovation and Research*, 206-223.

- Ausubel, D. P. (2002). *Books Google*. Obtenido de Adquisición y retención del conocimiento: Una perspectiva cognitiva. Paidós.:
<https://books.google.com.co/books?id=VufcU8hc5sYC&printsec=frontcover#v=onepage&q&f=false>
- Bai, S., Foon Hew, K., & Huang, B. (2020). *¿Mejora la gamificación el aprendizaje estudiantil? Evidencia de un metaanálisis y síntesis de datos cualitativos en contextos educativos*. Obtenido de ResearchGate:
https://www.researchgate.net/publication/339638247_Does_gamification_improve_student_learning_outcome_Evidence_from_a_meta-analysis_and_synthesis_of_qualitative_data_in_educational_contexts
- Barchini, G. E., Sosa, M., & Herrera, S. (2004). La informática como disciplina científica. Ensayo de mapeo disciplinar. *Revista de Informática Educativa y Medios Audiovisuales*, 1-11. Obtenido de
https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/39528470/Articulo_Cientifico_INFORMATICA.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1528751276&Signature=qFKfh5j7Mo4cJ1QQt%2FURSSoPvgI%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DLA_INFORMTIC
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). *Taylor & Francis Group*. Obtenido de Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101.:
<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1191/1478088706qp063oa>
- Burch, J., & Strater, F. (1981). *Information Systems: theory and practice*. New York: John Wiley & Sons.
- Camacho Caycho, M. L., Soto Robles, U., Dávila Huacoto, J. L., & Pino Soto, N. C. (2025). *Estrategias de gamificación en estudiantes universitarios: revisión sistemática*. Obtenido de Revista INVECOM:
<https://revistainvecom.org/index.php/invecom/article/view/4189/4660>
- Capgemini Digital Trasformation Institute. (2018). *Cybersecurity talent: The big gap in cyber protection*. Obtenido de <https://www.capgemini.com/resources/cybersecurity-talent-gap/>
- Capurro, R. (2007). Epistemología y ciencia de la información. *Enlace*, 11-29. Obtenido de
http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1690-75152007000100002

- Carlino, F. (2021). *From Constructive Alienation to Constructive Alignment. Beyond a Mechanistic Trap*. Obtenido de De la alienación al alineamiento constructivo. Más allá de la trampa mecanicista: <file:///C:/Users/DYLAN/Downloads/Dialnet-DeLaAlienacionAlAlineamientoConstructivoMasAllaDeL-7879193.pdf>
- Carlos Barroso Moreno, R. M.-R. (2024). *AIESAD*. Obtenido de Gamificación-educación: el poder del dato. El profesorado en las redes sociales: <https://www.redalyc.org/journal/3314/331475280010/html/>
- Casas Anguita, J., Repullo Labrador, J. R., & Donado Campos, J. (2003). *ELSEVIER*. Obtenido de La encuesta como técnica de investigación. Elaboración de cuestionarios y tratamiento estadístico de los datos (I). Atención Primaria, 31(8), 527–538.: <https://www.elsevier.es/es-revista-atencion-primaria-27-articulo-la-encuesta-como-tecnica-investigacion-13047738>
- Castañares, I. (7 de Septiembre de 2016). Cybercrime costs Mexico 3 billion dollars a year. México.
- Castañeda, J. A., & Rodríguez, M. A. (2003). La minería de datos como herramienta de marketing: delimitación y medidas de evaluación del resultado. En *In Gestión científica empresarial: temas de investigación actuales* (págs. 201-206). Netbiblo.
- Contreras Espinosa, R. S. (2017). *Revista Educación y Educadores*, 20(1), 9–26. Obtenido de Gamificación en educación: una panorámica sobre el estado de la cuestión.: <https://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/6428/4449>
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2018). *SAGE*. Obtenido de Designing and conducting mixed methods research (3rd ed.): <https://us.sagepub.com/en-us/nam/designing-and-conducting-mixed-methods-research/book241842>
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The Psychology of Optimal Experience*. Obtenido de Flow: The Psychology of Optimal Experience: <https://www.facilitadores-alfa.org/wp-content/uploads/2020/10/Fluir-una-Psicologia-de-la-Felicidad.-Mihaly-Csikszentmihaly.pdf>
- Deci, E. L. (1985). *Scientific Research*. Obtenido de Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior. Springer.: <https://www.scirp.org/reference/referencespapers?referenceid=2046750>

- Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., & Nacke, L. (2011). *ACM DL DIGITAL LIBRARY*.
Obtenido de De los elementos de diseño de juegos a la gamificación: definiendo la "gamificación": <https://dl.acm.org/doi/10.1145/2181037.2181040>
- Díaz, V. M. (2015). *La Gamificación educativa. Una alternativa para la enseñanza*.
Obtenido de Revistes Científiques de la Universitat de Barcelona: <https://share.google/KStJG8aYhMYjUqYBN>
- Dubreuil, G. (3 de Abril de 2017). Canadian Businesses Lose Billions of Dollars to Cyber Crime Each Year. Canada. Obtenido de <http://www.chamber.ca/media/news-releases/170403-canadian-businesses-lose-billions-of-dollars-to-cyber-crime-each-year/>
- El Mercurio. (12 de Mayo de 2017). Sigue creciendo el alcance del ciberataque: 270 detecciones en Chile y 75 mil a nivel mundial. Santiago, Chile. Obtenido de <http://www.emol.com/noticias/Tecnologia/2017/05/12/858167/Sigue-creciendo-el-alcance-del-ciberataque-270-detecciones-en-Chile-y-75-mil-a-nivel-mundial.html>
- Gina Real Zumba, A. M. (2021). *Dialnet*. Obtenido de Estrategia y metodologías de enseñanza para el aprendizaje activo en la Educación Superior: <https://share.google/Wf4xLorBofl3KJs3i>
- Gómez, C. L. (2022). *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. Obtenido de La gamificación en la educación superior: una revisión sistemática.: <http://www.scielo.org.co/pdf/rium/v16n31/1692-3324-rium-16-31-00097.pdf>
- González, F. (2004). Teoría de la decisión e incertidumbre: modelos normativos y descriptivos. *Empiria. Revista de metodología de ciencias sociales.*, 139-160.
- González-Acosta, D. (2020). *La gamificación como herramienta educativa: el estudiante de*. Obtenido de La gamificación como herramienta educativa: el estudiante de: <https://www.scielo.cl/pdf/formuniv/v13n5/0718-5006-formuniv-13-05-155.pdf>
- Goñi Camejo, I. (2000). Algunas reflexiones sobre el concepto de información y sus implicaciones para el desarrollo de las ciencias de la información. *ACIMED*, 201-207. Obtenido de http://bvs.sld.cu/revistas/aci/vol8_3_00/aci05300.pdf
- Hamari, J., Koivisto, J., & Sarsa, H. (2014). *IEEE Xplore*. Obtenido de ¿Funciona la gamificación? - Una revisión bibliográfica de estudios empíricos sobre la gamificación: <https://ieeexplore.ieee.org/document/6758978>

Hanus, M. D. (2015). *Computers & Education*, 80, 152–161. Obtenido de Evaluación de los efectos de la gamificación en el aula: un estudio longitudinal sobre la motivación intrínseca, la comparación social, la satisfacción, el esfuerzo y el rendimiento académico:

<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0360131514002000?via%3Dihub>

Hernández-Sampieri, R. (2018). *Scala Learning*. Obtenido de <https://gc.scalahed.com/recursos/files/r161r/w24762w/4/Selecciondelamuestra.pdf>

Hunter, W. (2012). *Centro Virtual Cervantes*. Obtenido de Gamificar: El uso de los elementos del juego en la enseñanza de español: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/aepe/pdf/congreso_50/congreso_50_09.pdf

Jorge Luis González Sánchez, G. E. (2025). *Ciencia Latina Revista Multidisciplinar*. Obtenido de Uso de Kahoot! en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la Educación Superior: <https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/17806>

Kapp, K. (2012). *La gamificación del aprendizaje y la instrucción: Métodos y estrategias lúdicas para la formación y la educación*. San Francisco, CA: Pfeiffer. Obtenido de ResearchGate: https://www.researchgate.net/publication/273947281_The_gamification_of_learning_and_instruction_Game-based_methods_and_strategies_for_training_and_education_San_Francisco_CA_Pfeiffer

Kemmis, S. &. (1988). *Murdoch University*. Obtenido de Un estudio empírico de un modelo teórico del proceso de selección de destinos de viajes de ocio: Un caso de Hong Kong y Taiwán: <https://researchportal.murdoch.edu.au/esploro/outputs/doctoral/An-empirical-study-of-a-theoretical/991005544872307891>

Kessem, L. (1 de Febrero de 2016). Organized Cybercrime Big in Japan: URLZone Now on the Scene. Japón. Obtenido de <https://securityintelligence.com/organized-cybercrime-big-in-japan-urlzone-now-on-the-scene/>

La Tercera. (16 de Agosto de 2017). Casi 24 mil ciberdelitos se reportaron el primer semestre. Santiago, Chile. Obtenido de <http://www2.latercera.com/noticia/casi-24-mil-ciberdelitos-se-reportaron-primer-semester/>

Lewis, J. (2018). *Economic Impact Cybercrime*. McAfee y CSIS.

Ley N° 20.424. (9 de Noviembre de 2017). *Ministerio de Defensa Nacional Aprueba Política de Ciberdefensa*. Obtenido de Diario Oficial de la República de Chile: <http://www.diariooficial.interior.gob.cl/publicaciones/2018/03/09/42003/01/1363153.pdf>

Lorena Jaramillo Mediavilla, A. B.-A.-M.-G. (2025). *EDUTEC Revista Electrónica de Tecnología Educativa*. Obtenido de Gamificación en la enseñanza universitaria: retos didácticos y tecnológicos: <https://edutec.es/revista/index.php/edutec-e/article/view/3695>

Lozada Ávila, C., & Betancur Gómez, S. (2017). *La gamificación en la educación superior: una revisión sistemática*. Obtenido de Revista Ingenierías Universidad de Medellín: <https://revistas.udem.edu.co/index.php/ingenierias/article/view/1457/2013>

María Luisa Álvarez-Mejía, A. R.-S. (2018). *COMPETENCIAS DIGITALES: UNA MIRADA DESDE SUS CRITERIOS VALORATIVOS EN TORNO A LOS ESTILOS DE APRENDIZAJE*. Obtenido de Competencias digitales: una mirada desde sus criterios valorativos en torno a los estilos de aprendizaje: https://www.researchgate.net/publication/352849900_COMPETENCIAS_DIGITALES_UNA_MIRADA_DESDE_SUS_CRITERIOS_VALORATIVOS_EN_TORNO_A_LOS_ESTILOS_DE_APRENDIZAJE

Marquina Luján, R. (2020). *Revista Académica*, 18(2), 33–52. Obtenido de Gamificación y aprendizaje activo en la educación universitaria.: <https://www.aacademica.org/roman.marquina.lujan/14.pdf>

Martin, M., Shalal, A., & Severin, T. (21 de Julio de 2017). Half of German companies hit by sabotage, spying in last two years. Alemania. Obtenido de <https://www.reuters.com/article/us-germany-cyber/half-of-german-companies-hit-by-sabotage-spying-in-last-two-years-bsi-says-idUSKBN1A61RM>

Milton, M. E. (2019). *ResearchGate*. Obtenido de Libro de Investigación cualitativa para estudiantes de postgrado: https://www.researchgate.net/figure/Figura-6-Espiral-de-ciclos-del-metodo-de-la-investigacion-accion-Adaptado-de-Carr-y_fig1_330683601

- Morales Capilla, M. &. (2020). *Revista Española de Pedagogía*, 78(276), 303–322. Obtenido de Innovación educativa y competencias digitales del docente universitario.: <https://revistas.unir.net/index.php/rep>
- Nieves Lahaba, Y., & León Santos, M. (2001). La gestión del conocimiento: una nueva perspectiva en la gerencia de las organizaciones. *Acimed*, 121-126.
- Obeso, M., & Sarabia, M. (2016). Knowledge and enterprises in developing countries: evidences from Chile. *Journal of the Knowledge Economy*, 1-17.
- Odalys del Carmen Toledo-Rodríguez, O. J.-M.-F. (2023). *Portal de la Ciencia*. Obtenido de La gamificación como estrategia didáctica en la educación del tecnólogo de contabilidad: <https://institutojubones.edu.ec/ojs/index.php/portal/article/view/336>
- Office of the Prime Minister of Australia. (30 de Junio de 2017). Offensive Cyber Capability To Fight Cyber Criminals. Australia. Obtenido de <https://www.pm.gov.au/media/offensive-cyber-capability-fight-cyber-criminals>
- Olivo García, E., & Moreno Beltrán, R. y. (2023). *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*. 24(1), 181–199. Obtenido de Gamificación y aprendizaje ubicuo en la educación superior: aplicando estilos de aprendizaje.: https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-61802023000200020
- ONU. (2015). *Naciones Unidas*. Obtenido de Objetivos de Desarrollo Sostenible: Educación de calidad (ODS 4).: <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/>
- Osorio, I. M. (2016). *Rastros Rostros*. Obtenido de La gamificación en el aprendizaje de los estudiantes universitarios: <https://share.google/Bve8dD8nend7MQcRk>
- Paéz Urdaneta, I. (1996). Que es la gestión de la información, Gestión de la Información: reseña de documentos. *CEPAL*, 31-32.
- Pellufo A., M., & Catalán Contreras, E. (2002). *Introducción a la gestión del conocimiento y su aplicación al sector público*. Santiago de Chile: Publicación de las Naciones Unidas.
- Pérez Rodríguez, Y., & Coutín Domínguez, A. (2005). La gestión del conocimiento: un nuevo enfoque en la gestión empresarial. *Acimed*.

- Pérez, D., & Dressler, M. (2007). Tecnologías de la información para la gestión del conocimiento. *Intangible Capital*, 31-59.
- Piñeros, M., & Murillo, R. H. (2004). INCIDENCIA DE CÁNCER EN COLOMBIA.: *Revista Colombiana de Cancerología*, 5-14. Obtenido de <http://www.scielo.org.co/pdf/rcc/v8n1/v8n1a02.pdf>
- Prieto Andreu, J. M. (2018). *Gamificación del aprendizaje y motivación en universitarios*. Obtenido de Edutec: <https://www.edutec.es/revista/index.php/edutec-e/article/view/1085>
- Prince, M. (2004). *WILEY Online Library*. Obtenido de ¿Funciona el aprendizaje activo? Una revisión de la investigación: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/j.2168-9830.2004.tb00809.x>
- Queiro-Ameijeiras, C.-M. S.-M.-P. (2025). *RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 28(1), 127–155. Obtenido de Determinantes de la aceptación de la gamificación en la educación superior: un modelo empírico.: <https://revistas.uned.es/index.php/ried/article/view/41565>
- Quero, M., Berrocal, F., & Marín, S. (2002). Gestión de recursos humanos por competencias y gestión del conocimiento. *Dirección y organización: Revista de dirección, organización y administración de empresas*, 43-54.
- Quinn, J. B. (2002). *Strategy, science and management*. MIT Sloan Management Review.
- Ramos Cevallos, M. P., Segovia Avendaño, M. E., & Juárez Tamayo, N. (2024). *Impacto de la gamificación en el aprendizaje de estudiantes universitarios*. Obtenido de RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo: <https://www.ride.org.mx/index.php/RIDE/article/view/1902>
- Redondo, M. C. (2020). *Revista Retos*, 39, 282–290. Obtenido de La gamificación en el ámbito educativo español: revisión sistemática: <https://share.google/V0pBA tq qet b Ne Ar RS>
- Robert Vallerand, L. P. (1992). *Academic Motivation Scale*. Obtenido de ResearchGate: https://www.researchgate.net/publication/209836138_The_Academic_Motivation_Scale_A_Measure_of_Intrinsic_Extrinsic_and_Amotivation_in_Education
- Rocío de la Cruz Hernández, A. d. (2024). *Revista Educación y Ciencia*. Obtenido de Gamificación: una estrategia de enseñanza de la contabilidad para ingenieros:

<https://revistaeducacionyciencia.uady.mx/index.php/educacionyciencia/article/view/771>

- Rodríguez, M. V. (2023). *Revista Tecnología, Ciencia y Educación*, (57), 55–72. Obtenido de Gamificación en contabilidad: experiencia desde el punto de vista docente.: <https://www.tecnologia-ciencia-educacion.com/index.php/TCE/article/view/652>
- Rojas, E. F., & Poveda, L. (2017). *Estado de la banda ancha en América Latina y el Caribe 2017*. CEPAL. Obtenido de <https://www.cepal.org/es/publicaciones/43365-estado-la-banda-ancha-america-latina-caribe-2017>
- Romero G., M. (25 de Mayo de 2017). El nuevo aliado de las empresas y organizaciones. *La Segunda*.
- Ryan, E. L. (2000). *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268. Obtenido de El "qué" y el "por qué" de la búsqueda de objetivos: las necesidades humanas y la autodeterminación del comportamiento: https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Schwab, K. (14 de Enero de 2016). *World Economic Forum*. Obtenido de WEFORUM: <https://www.weforum.org/agenda/2016/01/the-fourth-industrial-revolution-what-it-means-and-how-to-respond>
- Serpella, A., Ferrada, X., Howard, R., & Rubio, L. (2014). Risk management in construction projects: a knowledge-based approach . *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 653-662.
- SFIA Foundation. (2018A). *SFIA Online*. Obtenido de <https://www.sfia-online.org/es/sfia-7/pdf/a3/view>
- SFIA Foundation. (2018B). *SFIA Online*. Obtenido de <https://www.sfia-online.org/es/reference-guide/whatis>
- SFIA Foundation. (2018C). *SFIA Online*. Obtenido de <https://www.sfia-online.org/es/reference-guide/who-is-it-for>
- Shalal, A. (3 de Mayo de 2017). Germany sees rise in cybercrime, but reporting rates still low. Alemania. Obtenido de <https://www.reuters.com/article/us-germany-cybercrime-crime/germany-sees-rise-in-cybercrime-but-reporting-rates-still-low-idUSKBN17Z26S>

- Shalal, A., & Jasper, P. (5 de Agosto de 2017). Germany needs tougher laws against cyber crime, top policeman tells paper. Alemania. Obtenido de <https://www.reuters.com/article/us-germany-crime-cyber/germany-needs-tougher-laws-against-cyber-crime-top-policeman-tells-paper-idUSKBN1AL09C>
- Silva, L., & Figueroa B., E. (2002). Institutional intervention and the expansion of ICTs in Latin America: The case of Chile. *Information Technology & People*, 8-25.
- Solomon, H. (7 de Noviembre de 2017). Canadian police frustration over cyber crime shows at conference. Canada. Obtenido de <https://www.itworldcanada.com/article/canadian-police-frustration-over-cyber-crime-shows-at-conference/398528>
- The Japan Times News. (7 de Septiembre de 2017). Cybercrime reports climb to a record in first half of 2017. Japon. Obtenido de <https://www.japantimes.co.jp/news/2017/09/07/national/crime-legal/cybercrime-reports-climb-record-first-half-2017/#.Wz-MmIonaUk>
- Torres, M., & Rojas, D. (2008). Modelo de evaluación de la calidad de la información corporativa en los servicios médicos. *Enlace*. Obtenido de http://www.scielo.org.ve/scielo.php?pid=S1690-75152008000300003&script=sci_arttext
- Torres-Toukoumidis, A. &.-R. (2018). *Revista Comunicación y Pedagogía*, 309, 12–20. Obtenido de Gamificación y educación: más allá del juego.: <https://revistas.pucp.edu.pe/index.php/educacion/article/view/29664>
- UK Cabinet Office. (1 de Noviembre de 2016). Britain's cyber security bolstered by world-class strategy. Reino Unido. Obtenido de <https://www.gov.uk/government/news/britains-cyber-security-bolstered-by-world-class-strategy>
- Wiig, K. (1997). Integrating Intellectual Capital and Knowledge Management. *Long Range Planning*, 399-405.

ANEXOS

ANEXO I. Encuesta Aplicada a estudiantes de la Carrera de Contabilidad

Encuesta sobre percepción de metodologías activas y gamificación en la enseñanza universitaria de Contabilidad

Esta encuesta tiene como objetivo analizar la percepción del alumnado sobre el uso de metodologías activas y estrategias de gamificación en la carrera de Contabilidad.

Las respuestas son anónimas y utilizadas únicamente con fines académicos.

SECCIÓN 1: Datos sociodemográficos

* Indica que la pregunta es obligatoria

1. 1. Edad *

Selecciona todas las opciones que correspondan.

- ☐ 18-20 años
- ☐ 21-23 años
- ☐ 24-26 años
- ☐ 27-29 años
- ☐ 30 años o más

2. 2. Sexo *

Selecciona todas las opciones que correspondan.

- ☐ Hombre
- ☐ Mujer
- ☐ Prefiero no decirlo

3. 3. Semestre que cursa actualmente *

Selecciona todas las opciones que correspondan.

- ☐ Primero "A" Vespertina
- ☐ Primero "A" Nocturna
- ☐ Segundo "A" Vespertina

<https://docs.google.com/forms/d/1orxaTmRSp24PXJBFyDbLzj-md7meAmSFqgat9KNYO0/edit>

1/11

7/12/25, 18:50

Encuesta sobre percepción de metodologías activas y gamificación en la enseñanza universitaria de Contabilidad

4. 4. ¿Trabaja además de estudiar? *

Selecciona todas las opciones que correspondan.

- ☐ Sí, tiempo completo
- ☐ Sí, medio tiempo
- ☐ No trabajo

SECCIÓN 2: Motivación académica (Escala Tipo Likert)

(Escala: 1 = Totalmente en desacuerdo → 5 = Totalmente de acuerdo)

5. 5. Me siento motivado/a por aprender los contenidos de Contabilidad. *

Marca solo un óvalo.

- ☐ 1
- ☐ 2
- ☐ 3
- ☐ 4
- ☐ 5

6. 6. Me esfuerzo por mejorar mi rendimiento académico en la asignatura. *

Marca solo un óvalo.

- ☐ 1
- ☐ 2
- ☐ 3
- ☐ 4
- ☐ 5

<https://docs.google.com/forms/d/1orxaTmRSp24PXJBFyDbIzj-md7meAmSFqigat9KNYO0/edit>

2/11

7/12/25, 18:50

Encuesta sobre percepción de metodologías activas y gamificación en la enseñanza universitaria de Contabilidad

7. 7. Encuentro útiles los contenidos que se estudian en la carrera *

Marca solo un óvalo.

- ☐ 1
☐ 2
☐ 3
☐ 4
☐ 5

8. 8. Me siento interesado/a por participar en actividades prácticas o dinámicas. *

Marca solo un óvalo.

- ☐ 1
☐ 2
☐ 3
☐ 4
☐ 5

9. 9. Me siento más motivado/a cuando el docente incorpora actividades innovadoras. *

Marca solo un óvalo.

- ☐ 1
☐ 2
☐ 3
☐ 4
☐ 5

SECCIÓN 3: Percepción sobre la gamificación

(Escala: 1 = Totalmente en desacuerdo → 5 = Totalmente de acuerdo)

<https://docs.google.com/forms/d/1orxaTmRS24PXJBFyDbIzj-md7meAmSFqigat9KNYO0/edit>

3/11

7/12/25, 18:50

Encuesta sobre percepción de metodologías activas y gamificación en la enseñanza universitaria de Contabilidad

10. 10. Me gusta cuando se utilizan herramientas como Kahoot, Quizizz o actividades gamificadas en clase. *

Marca solo un óvalo.

- ☐ 1
☐ 2
☐ 3
☐ 4
☐ 5

11. 11. Las actividades gamificadas facilitan mi comprensión de temas complejos. *

Marca solo un óvalo.

- ☐ 1
☐ 2
☐ 3
☐ 4
☐ 5

12. 12. Me resulta más fácil recordar los contenidos cuando se presentan mediante juegos, retos o dinámicas interactivas. *

Marca solo un óvalo.

- ☐ 1
☐ 2
☐ 3
☐ 4
☐ 5

<https://docs.google.com/forms/d/1orxaTmRS24PXJBFyDbIzj-md7meAmSFqigat9KNY00/edit>

4/11

7/12/25, 18:50

Encuesta sobre percepción de metodologías activas y gamificación en la enseñanza universitaria de Contabilidad

13. 13. Considero que la gamificación hace que la clase sea más entretenida *

Marca solo un óvalo.

- ☐ 1
☐ 2
☐ 3
☐ 4
☐ 5

14. 14. Me siento más comprometido/a cuando participo en actividades gamificadas. *

Marca solo un óvalo.

- ☐ 1
☐ 2
☐ 3
☐ 4
☐ 5

SECCIÓN 4: Percepción del aprendizaje

(Escala: 1 = Totalmente en desacuerdo → 5 = Totalmente de acuerdo)

15. 15. Las metodologías activas utilizadas en clase me ayudan a aprender mejor. *

Marca solo un óvalo.

- ☐ 1
☐ 2
☐ 3
☐ 4
☐ 5

<https://docs.google.com/forms/d/1orxaTmRS24PXJBFyDblzj-md7meAmSFqigat9KNYO0/edit>

5/11

7/12/25, 18:50

Encuesta sobre percepción de metodologías activas y gamificación en la enseñanza universitaria de Contabilidad

16. 16. Siento que desarrollo competencias como el trabajo en equipo y la resolución de problemas. *

Marca solo un óvalo.

- ☐ 1
☐ 2
☐ 3
☐ 4
☐ 5

17. 17. La gamificación me permite aplicar los conocimientos de contabilidad en situaciones prácticas. *

Marca solo un óvalo.

- ☐ 1
☐ 2
☐ 3
☐ 4
☐ 5

18. 18. Las actividades interactivas mejoran mi participación durante la clase. *

Marca solo un óvalo.

- ☐ 1
☐ 2
☐ 3
☐ 4
☐ 5

SECCIÓN 5: Evaluación del docente y del diseño de la metodología

(Escala: 1 = Totalmente en desacuerdo → 5 = Totalmente de acuerdo)

<https://docs.google.com/forms/d/1orxaTmRS24PXJBFyDbIzj-md7meAmSFqigat9KNYO0/edit>

6/11

7/12/25, 18:50

Encuesta sobre percepción de metodologías activas y gamificación en la enseñanza universitaria de Contabilidad

19. 19. El docente explica claramente las instrucciones de las actividades gamificadas. *

Marca solo un óvalo.

- ☐ 1
☐ 2
☐ 3
☐ 4
☐ 5

20. 20. El docente demuestra dominio de las herramientas tecnológicas utilizadas. *

Marca solo un óvalo.

- ☐ 1
☐ 2
☐ 3
☐ 4
☐ 5

21. 21. Existe coherencia entre las actividades gamificadas y los contenidos de la asignatura. *

Marca solo un óvalo.

- ☐ 1
☐ 2
☐ 3
☐ 4
☐ 5

<https://docs.google.com/forms/d/1orxaTmRS24PXJBFyDbIzj-md7meAmSFqigat9KNY00/edit>

7/11

7/12/25, 18:50

Encuesta sobre percepción de metodologías activas y gamificación en la enseñanza universitaria de Contabilidad

22. 22. Las actividades están bien planificadas y organizadas *

Marca solo un óvalo.

☐ 1
☐ 2
☐ 3
☐ 4
☐ 5

SECCIÓN 6: Resultados percibidos por el estudiante

(Escala: 1 = Totalmente en desacuerdo → 5 = Totalmente de acuerdo)

23. 23. La gamificación ha mejorado mi rendimiento académico. *

Marca solo un óvalo.

1	2	3	4	5
☐	☐	☐	☐	☐

24. 24. Siento que participo más activamente en clase desde la implementación de actividades innovadoras. *

Marca solo un óvalo.

1	2	3	4	5
☐	☐	☐	☐	☐

25. 25. Considero que mi motivación en la asignatura ha aumentado. *

Marca solo un óvalo.

1	2	3	4	5
☐	☐	☐	☐	☐

<https://docs.google.com/forms/d/1orxaTmRS24PXJBFyDbIzj-md7meAmSFqigat9KNY00/edit>

8/11

7/12/25, 18:50

Encuesta sobre percepción de metodologías activas y gamificación en la enseñanza universitaria de Contabilidad

SECCIÓN 7: Preguntas abiertas (para análisis cualitativo)

Respuesta abierta

26. **26. ¿Qué actividades gamificadas te han resultado más útiles para aprender Contabilidad?** *
- (Respuesta abierta)

27. **27. ¿Cuál ha sido la principal dificultad al participar en actividades gamificadas?** *
- (Respuesta abierta)

28. **28. ¿Qué sugerencias propondrías para mejorar estas actividades en el futuro?** *
- (Respuesta abierta)

SECCIÓN 8: Aceptación ética

<https://docs.google.com/forms/d/1orxaTmRS24PXJBFyDbIzj-md7meAmSFqigat9KNY00/edit>

9/11

7/12/25, 18:50

Encuesta sobre percepción de metodologías activas y gamificación en la enseñanza universitaria de Contabilidad

29. **29. Confirmo que participo voluntariamente y permito el uso académico de mis respuestas.** *

Marca solo un óvalo.

- ☐ Sí
- ☐ No

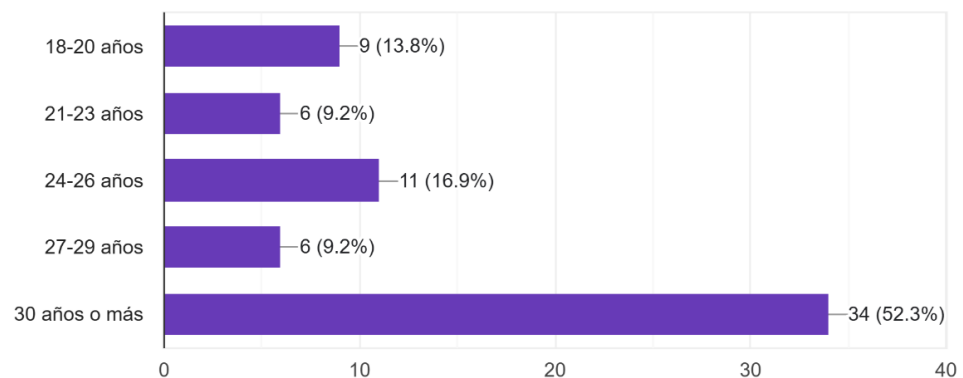
Google no creó ni aprobó este contenido.

Google Formularios

ANEXO II. Gráficos Estadísticos derivados del análisis de la encuesta

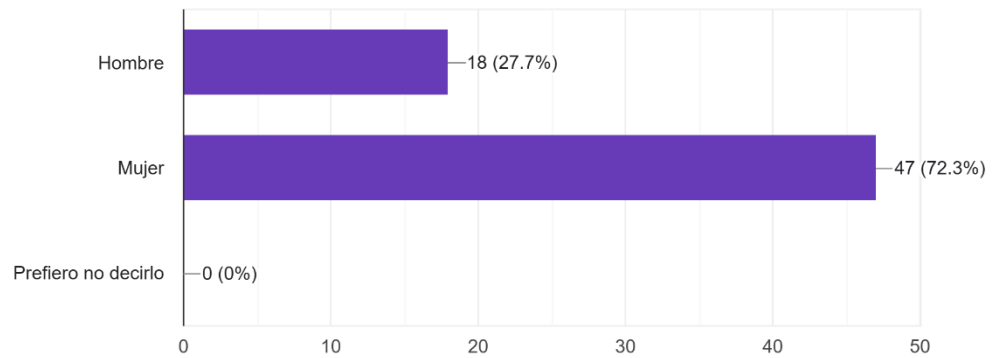
1. Edad

65 respuestas



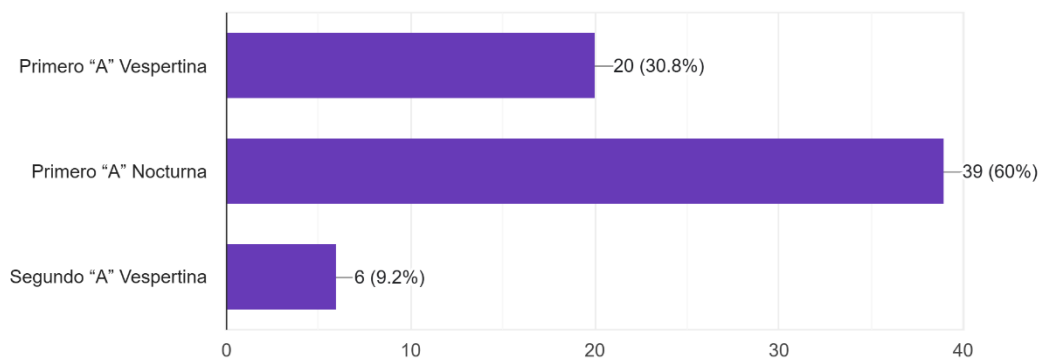
2. Sexo

65 respuestas



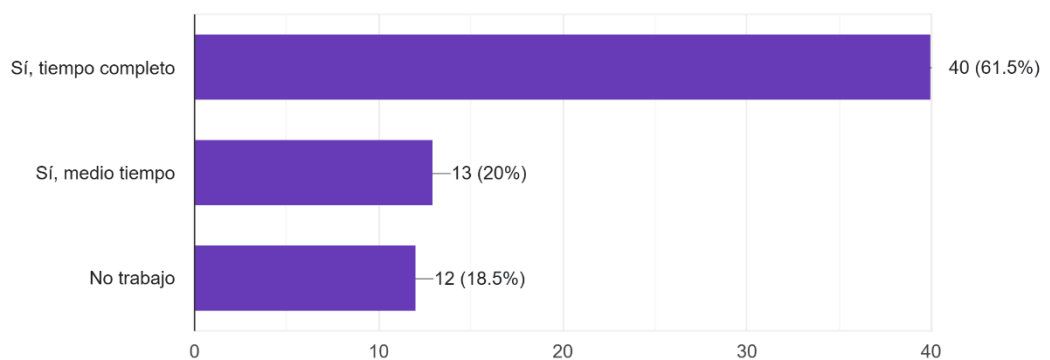
3. Semestre que cursa actualmente

65 respuestas



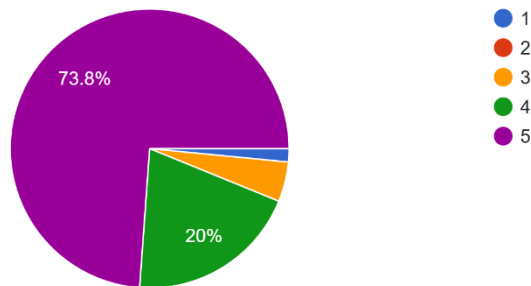
4. ¿Trabaja además de estudiar?

65 respuestas



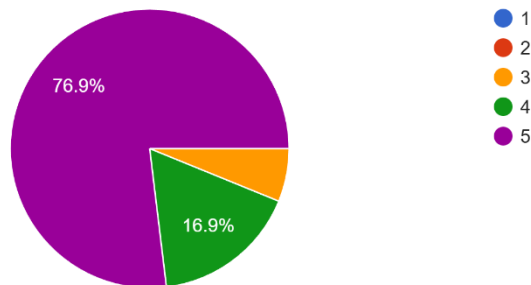
5. Me siento motivado/a por aprender los contenidos de Contabilidad.

65 respuestas



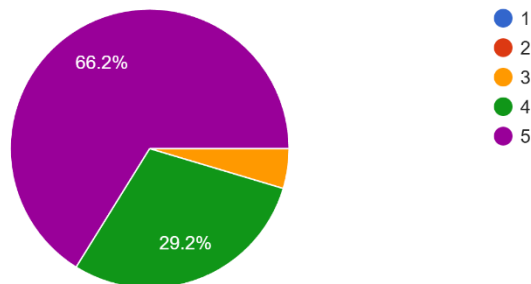
6. Me esfuerzo por mejorar mi rendimiento académico en la asignatura.

65 respuestas



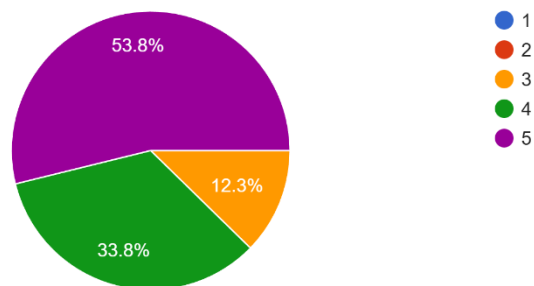
7. Encuentro útiles los contenidos que se estudian en la carrera

65 respuestas



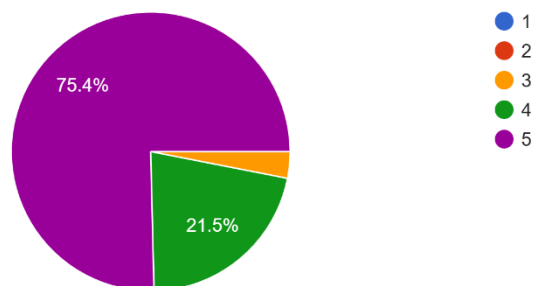
8. Me siento interesado/a por participar en actividades prácticas o dinámicas.

65 respuestas



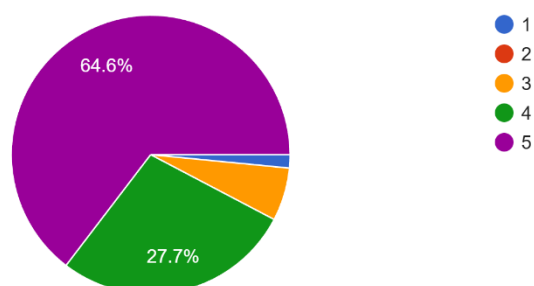
9. Me siento más motivado/a cuando el docente incorpora actividades innovadoras.

65 respuestas



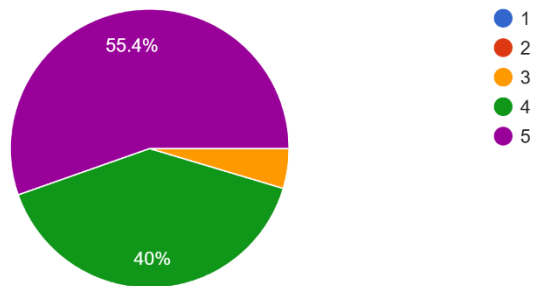
10. Me gusta cuando se utilizan herramientas como Kahoot, Quizizz o actividades gamificadas en clase.

65 respuestas



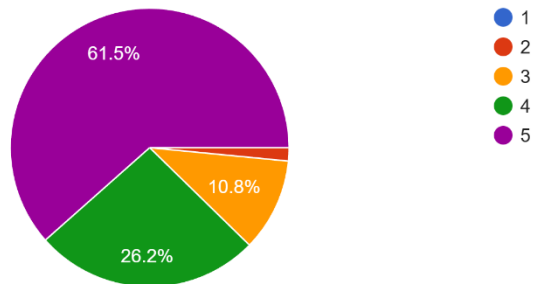
11. Las actividades gamificadas facilitan mi comprensión de temas complejos.

65 respuestas



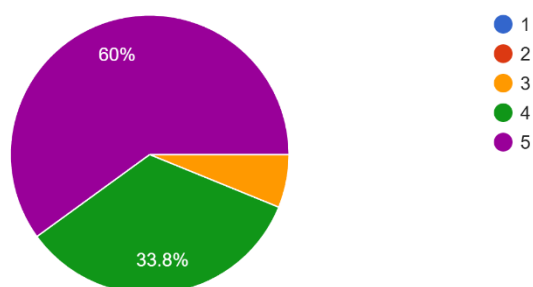
12. Me resulta más fácil recordar los contenidos cuando se presentan mediante juegos, retos o dinámicas interactivas.

65 respuestas



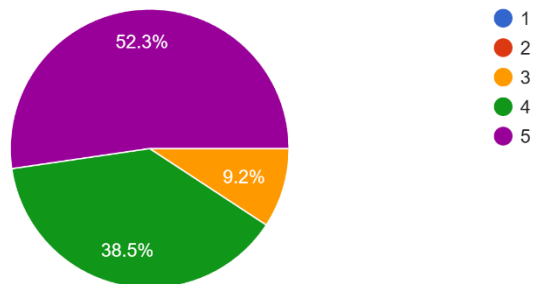
13. Considero que la gamificación hace que la clase sea más entretenida

65 respuestas



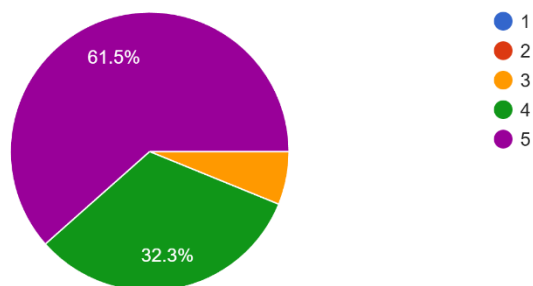
14. Me siento más comprometido/a cuando participo en actividades gamificadas.

65 respuestas



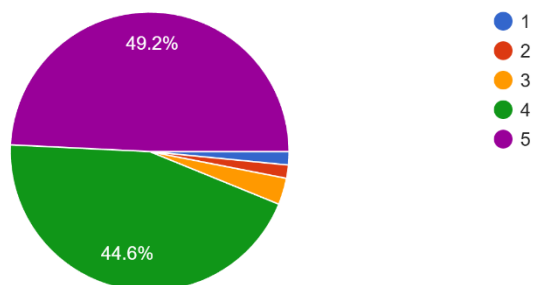
15. Las metodologías activas utilizadas en clase me ayudan a aprender mejor.

65 respuestas



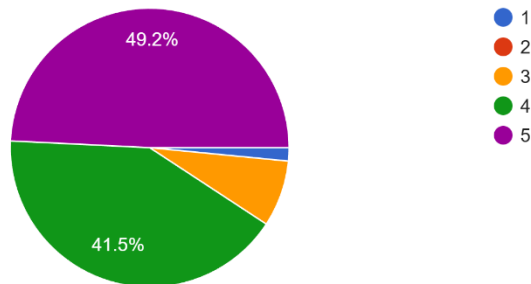
16. Siento que desarrollo competencias como el trabajo en equipo y la resolución de problemas.

65 respuestas



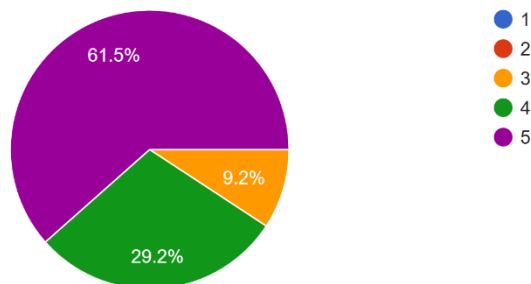
17. La gamificación me permite aplicar los conocimientos de contabilidad en situaciones prácticas.

65 respuestas



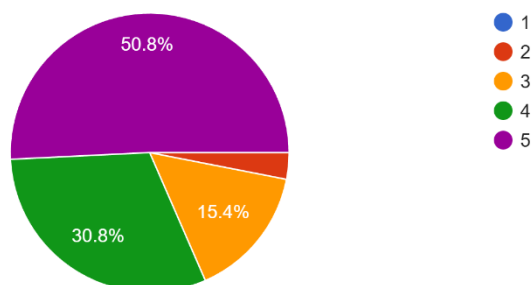
18. Las actividades interactivas mejoran mi participación durante la clase.

65 respuestas



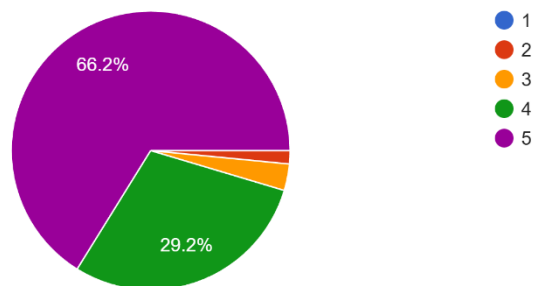
19. El docente explica claramente las instrucciones de las actividades gamificadas.

65 respuestas



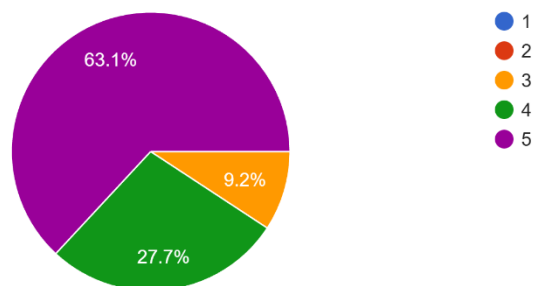
20. El docente demuestra dominio de las herramientas tecnológicas utilizadas.

65 respuestas



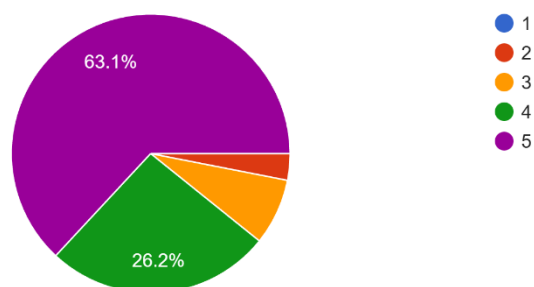
21. Existe coherencia entre las actividades gamificadas y los contenidos de la asignatura.

65 respuestas



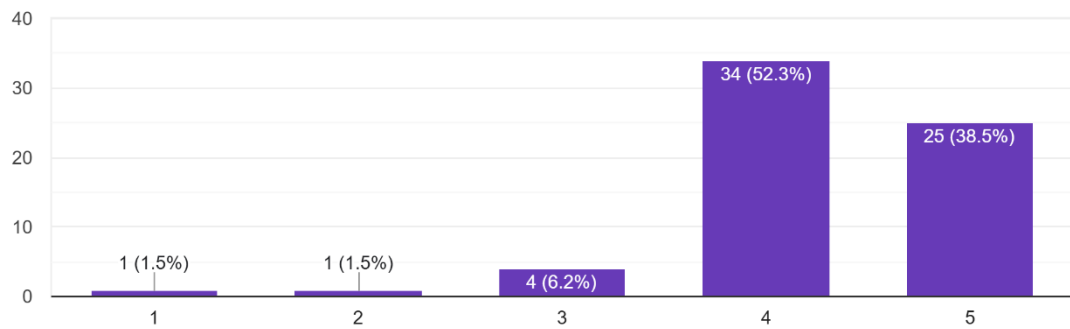
22. Las actividades están bien planificadas y organizadas

65 respuestas



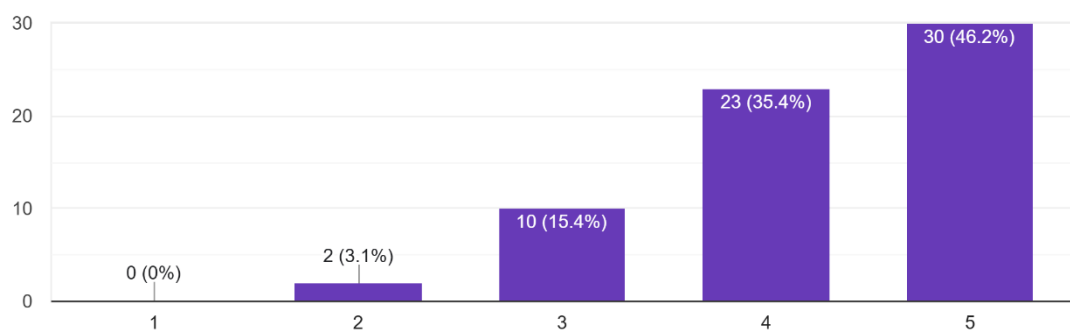
23. La gamificación ha mejorado mi rendimiento académico.

65 respuestas



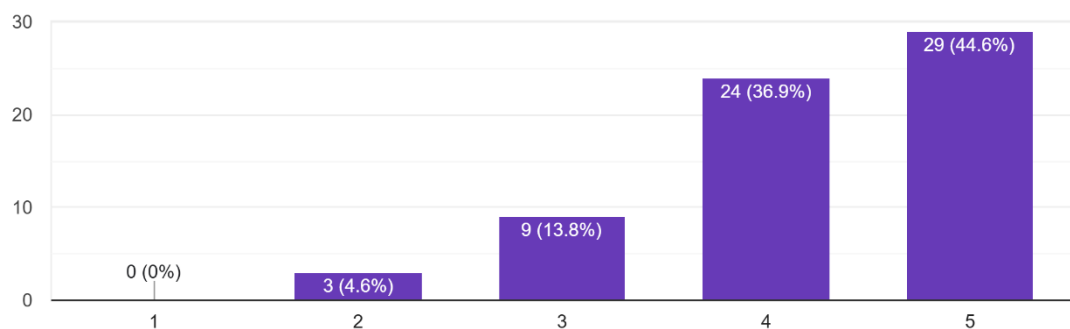
24. Siento que participo más activamente en clase desde la implementación de actividades innovadoras.

65 respuestas



25. Considero que mi motivación en la asignatura ha aumentado.

65 respuestas



26. ¿Qué actividades gamificadas te han resultado más útiles para aprender Contabilidad?*(Respuesta abierta)*

65 respuestas

Juegos de opción multiple

Todos

Todas las que se han implemtado llaman mucho la atención al momento de realizar las actividades

Práctica, ejercicios etc

juegos

Diapositivas y mapas mentales

quizz

La de preguntas en línea

27. ¿Cuál ha sido la principal dificultad al participar en actividades gamificadas?*(Respuesta abierta)*

65 respuestas

Ninguna

ninguna

El tiempo

Tiempo

El tiempo

en mi caso por trabajo dependiendo del día se me hace dificil participar en la actividad

NO ENTENDER EL JUEGO

Primero la conexion a internet , segundo que algunos juegos permiten un limite de participantes no entran todos y x ende no se tiene participacion o nota.

28. ¿Qué sugerencias propondrías para mejorar estas actividades en el futuro?*(Respuesta abierta)*

65 respuestas

Que se obtengan juegos donde todos se puedan participar y se de un tiempo para poder ingresar al juego.

no envair demasiados trabajos en grupos por temas de disponibilidad de tiempo

QUE TODO SEA DIGITAL, NO ESCRIBIR A MANO.....

Más paciencia y tiempo

Revisar profundamente

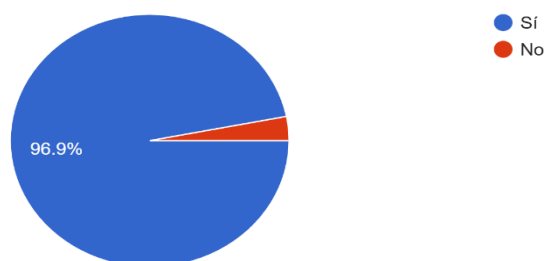
que se realicen más actividades en línea

MEJORAR EN LA EXPLICACION

Más actividades

29. Confirmando que participo voluntariamente y permito el uso académico de mis respuestas.

65 respuestas

**ANEXO III. Enlace a la matriz de recolección de datos (Google Forms / Sheets)**

<https://docs.google.com/spreadsheets/d/1pZdVm5juoYOAXjP6lTr5dWmTpm14zbmtGmWXkcjyv4/edit?usp=sharing>

Nota: El enlace conduce a la hoja de cálculo generada automáticamente por Google Forms con las respuestas anonimizadas

© Los autores. Este artículo se publica en Prisma ODS bajo la Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional (CC BY 4.0). Esto permite el uso, distribución y reproducción en cualquier medio, incluidos fines comerciales, siempre que se otorgue la atribución adecuada a los autores y a la fuente original.



doi: <https://doi.org/10.65011/prismaods.v5.i1.177>

Cómo citar este artículo (APA 7ª edición):

Nacimba Proaño, D. F. ., Flores Tunja, J. R. ., & Aldana Cruz, C. A. . (2026). La Gamificación como Estrategia Innovadora para Mejorar la Motivación y el Aprendizaje en la Enseñanza Universitaria en la Carrera de Contabilidad. *Prisma ODS: Revista Multidisciplinaria Sobre Desarrollo Sostenible*, 5(1), 440-499. <https://doi.org/10.65011/prismaods.v5.i1.177>