

Barreras y facilitadores en la implementación de experiencias gamificadas en la educación superior

Barriers and enablers in the implementation of gamified experiences in higher education

  **D. David Hernandez-Palomeque**

Profesor Ayudante. Escola de Noves Tecnologies Interactives - Universitat de Barcelona. España

  **Dr. David Rodriguez-Gomez**

Profesor Titular de Universidad. Centro de Investigación y Estudios para el Desarrollo Organizativo. Universitat Autònoma de Barcelona. España

Recibido: 2025/05/24; **Revisado:** 2025/06/15; **Aceptado:** 2025/07/21; **Preprint:** 2025/07/29; **Publicado:** 2025/09/01

RESUMEN

El uso creciente de experiencias gamificadas en las universidades implica, en muchos casos, una transición desde metodologías tradicionales hacia enfoques más activos y centrados en el alumnado. Aunque los docentes constituyen un elemento clave en el desarrollo exitoso de este tipo de metodologías, existen pocas investigaciones que aborden las barreras y facilitadores que enfrentan los docentes al implementar la gamificación como estrategia de enseñanza en la educación superior. Este estudio cualitativo examina, desde la perspectiva de los docentes universitarios, cómo influyen los factores institucionales, culturales y sociodemográficos en la implementación de propuestas gamificadas. El trabajo de campo contempló 14 entrevistas semiestructuradas a docentes de distintas disciplinas y niveles académicos, analizadas mediante análisis temático con el apoyo del software MAXQDA. Los resultados identifican barreras vinculadas a los marcos curriculares rígidos, el escaso respaldo institucional, el escepticismo hacia tecnologías emergentes y las percepciones culturales negativas sobre la gamificación. En contraste, se destacan facilitadores como la colaboración entre colegas, la valoración positiva del alumnado y la autonomía docente sobre los programas. Estos hallazgos evidencian que la innovación metodológica, en este caso, la introducción de propuestas gamificadas en la educación superior, no depende solo de la voluntad individual, sino que requiere de políticas, recursos y una cultura institucional que apoye la innovación, si queremos que la gamificación sea sostenible en la educación superior.

ABSTRACT

The increasing use of gamified experiences in universities implies, in many cases, a transition from traditional methodologies towards more active and student-centred approaches. Although teachers are a key element in the successful development of these types of methodologies, there is little research that addresses the barriers and facilitators that teachers face when implementing gamification as a teaching strategy in higher education. This qualitative study examines, from the perspective of university teachers, how institutional, cultural and socio-demographic factors influence the implementation of gamified proposals. The fieldwork included 14 semi-structured interviews with teachers from different disciplines and academic levels, analysed by means of thematic analysis with the support of MAXQDA software. The results identify barriers linked to rigid curricular frameworks, weak institutional support, scepticism towards emerging technologies and negative cultural perceptions of gamification. In contrast, facilitators such as peer collaboration, positive student appreciation and teacher autonomy over programmes are highlighted. These findings show that methodological innovation, in this case, the introduction of gamified proposals in higher education, does not depend only on individual will, but requires policies, resources and an institutional culture that supports innovation if gamification is to be sustainable in higher education.

PALABRAS CLAVES · KEYWORDS

Gamificación, educación superior, innovación pedagógica, formación del profesorado, recursos académicos
Gamification, higher education, pedagogical innovation, teacher training, academic resources

1. Introducción

La educación superior ha cambiado significativamente en las últimas décadas, transformándose de sistemas de enseñanza más tradicionales y pasivos a otros más activos y centrados en el alumnado. Este cambio pedagógico ha estado asociado al uso creciente de la tecnología en el aula y la posibilidad de contar con modalidades de aprendizaje más flexibles e interactivas (Ferrer et ál., 2021 ; Howells, 2018). Dentro de estas nuevas metodologías, ha cobrado especial relevancia la gamificación, entendida como la utilización de componentes y principios de diseño de juegos en contextos ajenos al juego. Su propósito es el fortalecimiento del compromiso, la motivación y la retención de información por parte de los estudiantes a través de la incorporación de dinámicas de juego en contextos académicos (Lampropoulos & Sidiropoulos, 2024; Roig-Vila, 2016).

A pesar de los resultados positivos de varios estudios, la adopción de experiencias gamificadas en la educación superior aún enfrenta un considerable número de barreras. La inflexibilidad institucional, como planes de estudio rígidos y programas académicos estrictamente controlados, ofrece poco espacio para la creatividad (González-Limón, 2022 ; Roig-Vila, 2016). Según las investigaciones de Jaramillo et al. (2025) y Valenzuela et al. (2024), la resistencia cultural dentro de las instituciones académicas, donde la pedagogía tradicional basada en clases magistrales sigue siendo el enfoque predominante, también limita el uso generalizado de la gamificación . Además, los hallazgos de Hung (2024) destacan que incluir gamificación a veces solo se considera una estrategia apropiada para el alumnado más joven, lo que añade escepticismo entre los equipos docentes en la educación superior.

Se ha hablado mucho, en la literatura existente, de todos los beneficios positivos de la gamificación, sobre todo porque estimula el aprendizaje, activa la resolución de problemas en conjunto, y mejora el rendimiento académico en general (González-Limón, 2022; Khaldi & Nader, 2023; Su & Cheng, 2015). Sin embargo, pocos estudios se han centrado en las percepciones que tienen los docentes universitarios sobre las barreras y facilitadores en la implantación de experiencias de aprendizaje gamificadas. La gran mayoría de las investigaciones cubren los niveles de motivación del alumnado o la efectividad de ciertas intervenciones gamificadas, lo que nos impide entender los desafíos prácticos que los equipos docentes tienen que lidiar en el día a día.

El presente trabajo apunta a abordar esta falta de información al proporcionar un análisis cualitativo de las vivencias y conceptos de docentes universitarios que han impartido enseñanza gamificada, atendiendo, especialmente, sus inquietudes sobre las barreras de carácter institucional. Concretamente, esta investigación busca ofrecer una comprensión matizada sobre los condicionantes que conllevan al éxito de la integración de la gamificación en la educación superior.

Así pues, el propósito del presente estudio es analizar las barreras y los factores facilitadores que encuentran los docentes universitarios al implementar experiencias gamificadas en sus clases. Se pretende examinar cómo variables como las restricciones curriculares, el contexto institucional y cultural, así como características sociodemográficas del profesorado (edad, sexo y rango académico), influyen en la adopción de metodologías gamificadas en la educación superior.

2. Metodología

El presente estudio utiliza un diseño de investigación exploratoria que busca comprender las barreras y los facilitadores que encontraron los docentes universitarios en la implementación de experiencias gamificadas en la educación superior. Se optó por este tipo de diseño con el fin de captar la riqueza y los matices de las experiencias de los participantes. Dado que el estudio se centra en percepciones, vivencias y desafíos situados, se adoptó un enfoque cualitativo, el cual permite explorar en profundidad fenómenos complejos desde la perspectiva de los propios participantes (Creswell & Poth, 2018; Denzin & Lincoln, 2018). Este enfoque se ocupa de las realidades subjetivas de los docentes, reconociendo que la implementación de la gamificación está mediada por contextos personales, institucionales y culturales.

El estudio incluyó a 14 docentes universitarios (11 hombres y 3 mujeres) que fueron seleccionados a través de un muestreo intencionado para asegurar que todos los participantes tuvieran alguna forma de compromiso o exposición a la gamificación. Esta estrategia de muestreo fue elegida con el fin de lograr una relevancia y riqueza óptimas de los datos. Los participantes abarcaron diversas disciplinas académicas, como humanidades, ciencias sociales y campos STEM, y ocupaban cargos como profesores asociados, profesores lectores, profesores titulares y catedráticos. Su edad variaba de 28 a 56 años e incluía tanto hombres como mujeres. Esta diversidad ayudó a la investigación a capturar una amplia gama de experiencias y perspectivas, especialmente en lo que respecta al impacto de los diferentes rangos académicos y disciplinas en las actitudes hacia la gamificación (véase tabla 1).

Tabla 1

Perfil sociodemográfico de los participantes

ID de participante	Edad	Género	Rango académico	Experiencia docente
T1	39	Hombre	Profesor ayudante doctor	6 años
T2	50	Hombre	Profesor titular	27 años
T3	48	Mujer	Profesora asociada	12 años
T4	42	Hombre	Profesor contratado doctor	18 años
T5	37	Mujer	Profesora asociada	12 años
T6	50	Hombre	Profesor asociado	8 años
T7	56	Hombre	Profesor titular	15 años
T8	50	Hombre	Profesor asociado	25 años
T9	31	Hombre	Profesor asociado	3 años

ID de participante	Edad	Género	Rango académico	Experiencia docente
T10	33	Hombre	Profesor ayudante doctor	7 años
T11	28	Hombre	Profesor ayudante doctor	18 años
T12	28	Mujer	Doctoranda	4 años
T13	36	Hombre	Profesor ayudante doctor	8 años
T14	45	Hombre	Catedrático	17 años

Nota. Elaboración propia.

3. Análisis y resultados

El análisis de contenido fue realizado utilizando análisis temático, teniendo como guía la propuesta estructurada que brindan Braun y Clarke (2021). Esto se traduce en seis etapas: (1) verificación y lectura de las transcripciones, en otras palabras, sumergirse en los datos, (2) marcación de unidad de sentido, en otras palabras, textos que se encuentren circunscriptos a una idea principal, (3) agrupación de códigos y creación de temas, (4) verificación de la pedagogía respecto a sus temas, (5) delimitación y titularización sobre los temas y (6) redacción del documento orientado al cierre.

La exploración fue respaldada por el software de análisis de datos MAXQDA, que ayudó en la gestión y recuperación de datos codificados. Los temas fueron construidos inductivamente para que las narrativas de los participantes pudieran dar lugar a patrones en lugar de imponerlos de antemano. Se prestó especial atención a la identificación de barreras y facilitadores que fueron descritos por los docentes, y a la comprensión de cómo factores sociodemográficos como la edad, género y rango académico pueden afectar sus experiencias y actitudes hacia la inclusión de experiencias gamificadas.

Para mejorar la fiabilidad de los resultados, de acuerdo con Bowen (2009) se implementaron tres tipos de estrategias:

- **Triangulación:** Verificación de los datos de las entrevistas con las notas de campo.
- **Verificaciones de miembros:** Se compartieron resúmenes de las conclusiones con un subconjunto de participantes para verificar la precisión y alineación con sus experiencias.
- **Rastro de auditoría:** Se mantuvieron registros detallados de decisiones de codificación y desarrollo de temas para garantizar la transparencia.

Este estudio se realizó de acuerdo con el Código de Integridad Académica de la [blinded]. Los participantes fueron informados exhaustivamente sobre el propósito del

estudio, los procedimientos, los posibles riesgos y beneficios, y proporcionaron su consentimiento antes de participar. Se la confidencialidad a través del uso de seudónimos, almacenamiento seguro de datos y se informó a los participantes de su derecho a retirarse en cualquier momento sin consecuencias.

A continuación, se explican las evidencias temáticas de las entrevistas a los docentes, que se centran en las principales barreras y facilitadores de querer incluir experiencias gamificadas en la educación superior. Los resultados están organizados en áreas temáticas principales: barreras en la aplicación de la gamificación, facilitadores de la gamificación e influencias sociodemográficas y contextuales.

3.1. Barreras en la aplicación de la gamificación

Aparecieron cuatro barreras principales: restricciones curriculares, inercia institucional, limitaciones tecnológicas y percepciones culturales.

- Restricciones curriculares

A lo largo de las entrevistas, varios participantes coincidieron en señalar que una de las principales barreras para introducir cambios en el aula tiene que ver con la rigidez del currículo. Una docente comentaba que estos bloqueos suelen seguir ritmos que no se ajustan bien a las propuestas pedagógicas centradas en el estudiante. Aunque a veces, en medio del curso, se intentan abrir nuevas formas de trabajar o experimentar con dinámicas más abiertas, al final siempre aparecen límites estructurales que dificultan que esas iniciativas prosperen. Así, por ejemplo, uno de los participantes señalaba que “Los bloqueos inflexibles han tenido siempre ritmos diferentes que disentían de las metodologías de enseñanza centradas en el estudiante. A menudo durante el desarrollo del curso, promovían la creación de nuevos escenarios abiertos de forma tentativa. Sin embargo, a posteriori siempre se localizaban barreras que limitaban dichos procesos”. (T2)

También salió a la luz el peso de la tradición y la resistencia al cambio. Hay cierta preferencia por mantenerse dentro de lo conocido, por seguir con lo de siempre, porque lo tradicional da sensación de seguridad. Esto no solo refleja una postura individual, sino que también está muy presente en la cultura institucional, lo nuevo genera dudas, mientras que lo ya establecido se percibe como más confiable.

Un participante lo resumía claramente: “Hay resistencia a metodologías pedagógicas no convencionales. Se prefiere la estabilidad de las prácticas tradicionales ya que estas siempre se han usado. Existe miedo a salir de lo tradicional”. (T9)

Ambas ideas ponen de relieve que el problema no es solo metodológico. Los intentos por innovar en el aula a menudo se enfrentan a un marco que no facilita ese cambio. Para que las nuevas metodologías realmente funcionen, también hace falta repensar cómo está organizado el sistema, qué tiempos permite, qué margen da al profesorado, y hasta qué punto está dispuesto a cuestionar lo que siempre se ha hecho.

- Resistencia institucional

Varios docentes entrevistados expresaron que, aunque en teoría existe un interés por innovar, en la práctica las instituciones educativas mantienen una postura conservadora frente a los cambios. Uno de ellos explicaba: "Hacemos las cosas de una forma determinada porque es lo que se espera socialmente. Si alguien se aparta un poco de esa norma aceptada, la institución interviene para corregirlo. No me malinterpretes, existe un departamento dedicado a la innovación que se encarga de imaginar cómo debería ser el futuro, pero hay una gran distancia entre esa visión y su aplicación real". (T14)

Aunque reconocen la existencia de departamentos que se dedican a imaginar un futuro educativo distinto, también señalan que hay una gran distancia entre esas ideas y su puesta en marcha efectiva.

En esta línea, otro participante apuntaba que: "Dirección académica debería promover la gamificación, no solo facilitarla. Debería venir desde arriba". (T11)

Es decir, no basta con dejar hacer al profesorado, se necesita un liderazgo claro que los promueva y los respalde desde arriba.

Este tipo de comentarios reflejan una percepción bastante extendida, la institución parece más cómoda con la estabilidad que con la transformación. Las iniciativas innovadoras, aunque bien vistas en el discurso, muchas veces quedan aisladas o sin continuidad, justamente porque no se traducen en un compromiso estructural y decidido desde los niveles más altos de las instituciones. Dos participantes describieron lo siguiente:

"No se nos recompensa de ninguna manera el querer innovar en las clases. Sólo se incentiva que investiguemos." (T4)

"El tiempo es la principal barrera. Nos gustaría implementar más innovaciones, pero las responsabilidades docentes, de investigación y gestión limitan nuestro tiempo". (T7)

Esta triple carga genera una falta de disponibilidad para dedicar tiempo a diseñar, implementar y evaluar experiencias gamificadas de manera efectiva, sumada a la ya falta de estructuración curricular existente.

- Limitaciones tecnológicas

El acceso a herramientas avanzadas fue otro de los desafíos. Algunos de los docentes entrevistados compartieron su frustración ante la falta de apoyo institucional en lo que respecta al desarrollo de competencias digitales. Uno de ellos mencionaba: "Me gustaría mejorar mi aspecto digital ya que no recibo ningún tipo de apoyo y tengo que ser autodidacta y no tengo tiempo." (T8)

Esta sensación de tener que avanzar en solitario fue una constante en varios relatos.

Además, surgió la idea de que el uso de tecnología en la docencia, especialmente en enfoques más innovadores como la gamificación, no está integrado dentro de una estrategia institucional clara. Como manifestaba otro participante: "En mi universidad no se promueve su uso de manera estructural. Lo hacemos de forma individual y en grupos de investigación, pero no hay un impulso desde arriba." (T11)

Aunque se mencionaron algunas excepciones, como proyectos puntuales liderados por personas con un interés específico en estas tecnologías, la percepción general fue de cierta resistencia o pasividad institucional hacia su incorporación sistemática. En este sentido, el acceso a herramientas avanzadas no solo depende de la disponibilidad técnica, sino también impulso que pueda venir desde la propia organización educativa. Uno de los participantes relató:

"En general, no. Hay pocas posiciones directivas con un interés específico en estos temas. Existen excepciones de quienes lideran proyectos de realidad virtual aplicados a la docencia, relacionados con aprendizaje basado en juegos o juegos serios. Pero en general, existe cierta resistencia a integrar más tecnología con gamificación." (T13)

- Percepciones culturales

Varios docentes señalaron que uno de los mayores obstáculos para la aceptación de la gamificación en la educación superior es el estigma cultural que la asocia únicamente con videojuegos y con un estudiantado infantil. Tal como indicó uno de los participantes: "El mayor desafío es el estigma de asociar estas técnicas exclusivamente con videojuegos y niños". (T3)

Existe una idea muy arraigada de que estas técnicas son solo para niños, lo que genera una percepción limitada y a veces despectiva sobre su valor educativo en niveles superiores.

Por otro lado, algunos docentes comentaron que: "Hay una especie de confusión, ya que, si los alumnos aprenden y sacan buenas notas, algunos piensan que les estás regalando las notas por usar gamificación." (T14)

Esta confusión refleja una falta de comprensión sobre cómo la gamificación puede motivar y potenciar el aprendizaje, más allá del simple entretenimiento.

Romper con esos prejuicios es un paso necesario para que estas metodologías sean valoradas como una herramienta legítima y efectiva en la formación académica. En palabras de un participante: "Por otro parte, el estigma de que el juego es para niños aún está presente". (T6)

Resumiendo, estas percepciones culturales dificultan la integración de experiencias gamificadas en universidades.

Tabla 2*Barreras identificadas por los participantes durante el análisis*

Tema	Descripción	Cita directa
Limitaciones curriculares	Los rígidos programas académicos limitan la innovación pedagógica.	"La rigidez de los objetivos específicos de los cursos puede representar un obstáculo"
Resistencia institucional	Falta de apoyo de la administración a los nuevos métodos.	"A nivel gerencial, hay resistencia a métodos no convencionales..."
Limitaciones tecnológicas	La falta de recursos digitales dificulta aún más la aplicación eficiente.	"La dependencia del campus digital y las herramientas disponibles... restringen nuestras opciones..."
Percepciones culturales	La gamificación se considera infantil o inadecuada para la enseñanza superior.	"El mayor desafío es el estigma de asociar estas técnicas exclusivamente con videojuegos y niños"

Nota. Elaboración propia.

3.2. Facilitadores de la gamificación

Tres facilitadores fueron los más destacados a la hora de incluir gamificación por parte del equipo docente: la colaboración entre compañeros, el compromiso del alumnado y la autonomía docente.

- Apoyo entre compañeros

Muchos docentes destacaron la importancia del compañerismo como destaca el siguiente participante: "Al compartir experiencias y trabajar en equipo, nos atrevemos a utilizar herramientas y diseñar narrativas innovadoras". (T8)

El intercambio con colegas genera un ambiente de confianza que facilita la experimentación y el aprendizaje conjunto.

Por ello, como explica el participante: "Cuando encuentras a alguien recíproco y proactivo, se generan sinergias y feedback positivo". (T4)

Este tipo de colaboración no solo fomenta el desarrollo profesional, sino que también impulsa un feedback constructivo que ayuda a mejorar y consolidar las prácticas pedagógicas.

En definitiva, el apoyo entre compañeros se percibe como un elemento esencial para superar desafíos y avanzar en la incorporación de nuevas metodologías en el aula.

- Compromiso del alumnado

Un participante recalcó que: "Los alumnos, al ver los beneficios, suelen responder positivamente y comprometerse". (T5)

Esta actitud favorable se convierte en un estímulo importante para que el equipo docente siga innovando en sus prácticas.

También, un participante destacó: "En general, son bastante abiertos a cosas nuevas, especialmente cuando se les explican bien los límites y el sistema de evaluación. Eso sí, necesitan que les marquen muy bien las pautas y el esquema de evaluación, como es típico en estudiantes universitarios, especialmente en primeros cursos". (T9)

En particular, los estudiantes de los primeros cursos universitarios necesitan que se les marque de forma precisa las pautas y criterios de evaluación, lo que ayuda a generar confianza y seguridad en el proceso.

En conjunto, estas reacciones del alumnado no solo facilitan la adopción de metodologías innovadoras, sino que también animan a los docentes a continuar explorando nuevas estrategias pedagógicas.

- **Autonomía en la enseñanza**

Muchos docentes valoraron positivamente la libertad de cátedra que tienen. Como por ejemplo: "Afortunadamente, la mayoría de los condicionantes son positivos. Tenemos libertad de cátedra, y la facultad fomenta mucho la innovación". (T3)

Esta autonomía les permite probar nuevas metodologías y adaptar sus cursos según las necesidades y contextos específicos, lo que se percibe como un aspecto clave para impulsar cambios en la enseñanza.

Asimismo, uno de los participantes argumentó: "Es fundamental. Si un profesor tiene la actitud, buscará la formación y los recursos necesarios. La actitud marca la diferencia, incluso con limitaciones de formación o recursos". (T13)

Aunque puedan existir limitaciones en formación o recursos, un docente motivado buscará por sí mismo las herramientas y conocimientos necesarios para mejorar. En este sentido, la disposición personal se convierte en un factor decisivo que marca la diferencia en la implementación de nuevas prácticas pedagógicas.

También, un participante expresó: "Hay más facilitadores en grados nuevos y más barreras en los más antiguos". (T10)

Esto evidencia que el contexto y la antigüedad del programa académico influyen en el margen de maniobra que tiene el equipo docente para innovar.

3.3. Influencias sociodemográficas y contextuales

El análisis reveló diferencias notables según la edad, el sexo y la categoría profesional.

- **Edad**

Los docentes más jóvenes, especialmente aquellos menores de 40 años parecían adoptar la gamificación de manera más plena, viéndola como una extensión natural de la pedagogía digital. Uno de ellos declaró: "Entre compañeros, suele haber miedo a que los alumnos no respondan bien, a que la clase se salga de control". (T8)

Los docentes más mayores eran más cautelosos, a menudo citando la carga de trabajo, el tiempo de dedicación y las barreras sociotécnicas.

- Género

Aunque la muestra era predominantemente masculina, tanto los participantes masculinos como femeninos describieron desafíos y oportunidades similares en relación con la gamificación. Sin embargo, algunas profesoras señalaron presiones adicionales asociadas con el equilibrio de múltiples roles, incluyendo la enseñanza, la investigación y la administración, lo que limitaba su capacidad para poder innovar correctamente. Dos participantes comentaron:

“Al no pertenecer al mundo gamer, sector principalmente masculino, sientes que debes esforzarte más”. (T12)

“El tiempo es la principal barrera. Nos gustaría implementar más innovaciones, pero las responsabilidades docentes, de investigación y gestión limitan nuestro tiempo. Por otro lado, el sector femenino no tiene la misma cantidad de referentes en los cuales inspirarse”. (T5)

- Categoría profesional

Los docentes con una categoría más baja y no estable del cuerpo docente (por ejemplo, docentes lectores y docentes asociados) mostraban el mayor entusiasmo por la gamificación, pero enfrentaban mayores dificultades estructurales, como la escasez de recursos y de reconocimiento. Durante la entrevista, un participante expresó: "El problema surge cuando hay tensiones personales en el equipo docente, ya que eso puede convertir la innovación en una herramienta de competencia en lugar de una ventaja para la universidad". (T1)

Los docentes con un mayor nivel académico, con una experiencia igualmente consolidada, comúnmente se aferraron a formas tradicionales y fueron menos propensos a adoptar nuevos enfoques a menos que fueran formalmente incentivados y debidamente formados por la institución.

Tabla 3

Facilitadores identificados por los participantes durante el análisis

Tema	Descripción	Cita directa
Apoyo entre iguales	La colaboración fomenta la confianza para innovar.	“Al compartir experiencias y trabajar en equipo, nos atrevemos a usar herramientas...”
Participación de los estudiantes	Los comentarios positivos de los estudiantes fomentan el uso de la gamificación.	“Los alumnos, al ver los beneficios, suelen responder positivamente y comprometerse”
Autonomía en la enseñanza	La libertad para diseñar cursos permite la gamificación.	“Afortunadamente, la mayoría de los condicionantes son positivos. Tenemos libertad de cátedra...”

Nota. Elaboración propia.

4. Discusión

Desde el punto de vista del profesorado, la adopción de la gamificación en la educación superior está condicionada por diversos factores, y este estudio pone de manifiesto esos matices. La mayor parte de la literatura se centra en las ventajas de la gamificación en la educación superior en términos de motivación del alumnado y resultados de aprendizaje. Esta investigación pone de relieve las barreras estructurales, culturales y personales a las que se enfrentan los equipos docentes en relación con la implementación de este tipo de metodologías, en línea con lo señalado por Dichev y Dicheva (2017), quienes también identifican limitaciones similares desde la perspectiva docente.

Quizá el obstáculo más notable sea el inflexible marco curricular que se establece a nivel universitario. Esta rigidez no permite muchas innovaciones pedagógicas. Los participantes relatan que soportan resultados de aprendizaje estrictos vinculados a plazos, plantillas y andamiajes institucionales que chocan con diseños de aprendizaje interactivos y dinámicos. Esto coincide con Roig-Vila (2016), quien sostiene que, en la educación superior, la innovación se fomenta como discurso, pero se sofoca en gran medida dentro de los ámbitos pragmáticos del plan de estudios. La incoherencia dentro de las instituciones contribuye a aumentar la distancia entre lo que se dice y lo que realmente se hace. En esta línea, Osuna et al. (2021) destacan que la falta de condiciones facilitadoras y de liderazgo institucional limita fuertemente la adopción de la gamificación.

La resistencia de las instituciones educativas añade otra capa de complejidad. Aunque las universidades suelen presentarse como espacios comprometidos con la innovación, esa intención muchas veces se expresa solo en forma de documentos estratégicos, centros con nombres llamativos o talleres puntuales. Sin embargo, en muchos casos, estas acciones no se traducen en un apoyo real y sostenido al profesorado. Más bien, parecen iniciativas pensadas para cumplir con una imagen institucional o responder a ciertas expectativas externas, sin llegar a implicar cambios profundos en la práctica educativa del día a día. Cuando faltan recursos como presupuesto, tiempo o reconocimiento institucional, el impulso por innovar recae casi por completo en la iniciativa individual de algunos docentes, en lugar de ser un esfuerzo compartido. Esto genera una desigualdad significativa entre quienes tienen acceso a redes, apoyo y materiales, y quienes, por el contrario, enfrentan estas limitaciones sin respaldo alguno (Aldhilan & Alenezi, 2025).

Según el marco de García-Holgado et al. (2020), las brechas dentro de los marcos institucionales configuran cambios en la capacidad de un docente para implementar tecnología instruccional. En este caso, la falta de acceso a herramientas tecnológicas constituye una barrera importante. Numerosos miembros del profesorado entrevistado dependen de plataformas rudimentarias (LMS básico) o de software a medida sin apoyo institucional. Las instituciones suelen abordar la integración de la tecnología desde un enfoque muy pragmático, delegando muchas veces la responsabilidad directamente en el profesorado. Esto da lugar a una lógica de “búscate la vida”, en la que cada docente debe encontrar por su cuenta la forma de adaptarse y aplicar herramientas tecnológicas. Aunque este enfoque puede funcionar para quienes están especialmente motivados o tienen conocimientos previos, plantea serios problemas si se analiza en términos de equidad y sostenibilidad a nivel del sistema educativo en su conjunto.

Quizás más sutil, pero profundamente arraigado en la percepción cultural, existe el estigma que acompaña a la gamificación. Las actitudes hacia la participación del alumnado resultan a menudo problemáticas, ya que, aunque los estudiantes responden muy positivamente, la resistencia procedente de algunos niveles de las universidades y la

administración indica una falta de rigor académico en el enfoque. Esto resuena con la afirmación de Khaldi y Nader (2023) de que las estrategias de gamificación se enfrentan a un "sesgo de entretenimiento" y a críticas de esa naturaleza que socavan su credibilidad como estrategia de aprendizaje. Un buen número de participantes expresa abiertamente que la gamificación se considera únicamente "lúdica", "infantil" o simplemente "demasiado inapropiada" dentro de los entornos académicos formales. En el mejor de los casos, los esfuerzos por fomentarla resultan estériles, sin generar avances reales ni transformaciones significativas. Fuchs (2023) también advierte que la adopción acrítica de dinámicas lúdicas sin conexión pedagógica clara acentúa este tipo de percepciones negativas.

Además, esta investigación pone de relieve determinados condicionantes facilitadores que fomentan el uso de experiencias gamificadas en la enseñanza superior. Un aspecto destacado es la influencia de la cooperación entre iguales, así como de las asociaciones profesionales. Los docentes que reciben algún tipo de ayuda de sus compañeros, ya sea a través de la coenseñanza, el intercambio de recursos o incluso la tutoría informal, se muestran más dispuestos a probar nuevos enfoques y atreverse a experimentar con nuevas posibilidades. Esto respalda la observación de Sánchez-Mena y Martí-Parreño (2017) de que las comunidades de práctica resultan vitales para la difusión de la innovación en el mundo académico. También se alinea con Marinensi et al. (2023), quienes señalan que el acompañamiento entre colegas constituye un factor clave para superar la desconfianza inicial y explorar nuevas metodologías.

Del mismo modo, la respuesta positiva por parte del alumnado tiene un efecto muy potente. Varios docentes comentan que ver a sus estudiantes más implicados, participativos y con mejores resultados no solo valida sus esfuerzos, sino que también genera un impulso extra para seguir innovando y mejorar su práctica docente. Este hallazgo corrobora el trabajo de Hamari et al. (2014) sobre la existencia de un bucle de retroalimentación entre el compromiso de los estudiantes y la motivación de los docentes. En este sentido, la gamificación no solo mejora los procesos de aprendizaje, sino que también revitaliza la pasión del profesorado por la enseñanza.

La autonomía en el diseño de los cursos aparece como el tercer factor facilitador. Cuando los departamentos permiten a sus docentes cierta libertad para adaptar o rediseñar los planes de estudio, la gamificación se integra con mayor facilidad. En cambio, los departamentos que mantienen planes de estudio muy estrictos o controlados dejan poco espacio para que los docentes sean creativos. Esto apunta a un aspecto clave que las políticas educativas deben considerar: promover la innovación implica invertir recursos, pero también exige realizar cambios estructurales que otorguen más autonomía y capacidad de decisión al profesorado (Deterding, 2020).

Las características sociodemográficas también contribuyen de forma contextual. El profesorado más joven y el que se encuentra en las primeras etapas de su carrera parece más dispuesto a probar experiencias gamificadas, posiblemente porque posee mayores competencias digitales o porque no ha desarrollado rutinas pedagógicas rígidas. Sin embargo, estos mismos docentes ocupan a menudo puestos más precarios (por ejemplo, contratos temporales), lo que limita sus recursos y el apoyo institucional. Por otro lado, el profesorado más veterano goza de mayor autoridad institucional, pero muestra una mayor resistencia a adoptar nuevos enfoques. Esto sugiere que la falta de innovación pedagógica depende tanto de las actitudes individuales como de las desigualdades estructurales del mundo académico (Sánchez-Mena & Martí-Parreño, 2017).

En conjunto, estos resultados indican que la gamificación como estrategia educativa resulta prometedora, pero su eficacia en las instituciones de educación superior depende de una alineación sinérgica entre políticas, recursos tecnológicos, cultura y agencia del profesorado. En ausencia de esta sinergia, la gamificación se convierte en un nicho aislado de profesionales innovadores, en lugar de representar una transformación educativa significativa (Alhasan et al., 2025).

4.1. Limitaciones

Una de las principales limitaciones del presente estudio radica en el tamaño y composición de la muestra. Aunque se obtiene una buena variedad disciplinar y de rango académico, la muestra está compuesta por solo 14 docentes, con una clara sobrerrepresentación masculina. Esto puede limitar la detección de diferencias más profundas ligadas al género. Además, al tratarse de un enfoque exclusivamente cualitativo y con un muestreo intencionado, los resultados no pueden generalizarse a toda la población docente universitaria. Finalmente, la concentración del análisis en experiencias personales, aunque rica en matices, podría beneficiarse de triangulación con observaciones directas en el aula o análisis de documentos curriculares para complementar los discursos.

En este sentido, resulta interesante ampliar esta investigación con una metodología mixta que combine el análisis cualitativo con cuestionarios cuantitativos aplicados a una muestra más amplia, lo que permite identificar patrones más generalizables sobre las barreras y facilitadores de la gamificación. Otra línea prometedora consiste en analizar el impacto institucional de las políticas de innovación docente sobre la implementación real de la gamificación. Específicamente, conviene estudiar cómo diferentes modelos de gobernanza universitaria, incentivos a la docencia y estructuras de reconocimiento, como acreditaciones internas, premios o reducciones de carga lectiva, influyen en que el profesorado adopte o no metodologías gamificadas. Este enfoque permite comprender mejor hasta qué punto las decisiones estratégicas de los equipos directivos condicionan el margen de maniobra del profesorado y cómo se puede generar una cultura organizativa verdaderamente favorable a la innovación sostenida.

5. Conclusiones

Esta investigación indagó en los retos y apoyos a los que se enfrentan los docentes universitarios a la hora de aplicar la gamificación en la enseñanza de cursos de educación superior utilizando datos puramente cualitativos procedentes de entrevistas semiestructuradas. Los resultados ponen de relieve los retos sistémicos y los factores sistemáticos de apoyo que influyen en las actitudes de los docentes hacia la enseñanza gamificada y su uso.

Algunas de las barreras más destacadas que se han identificado son el rígido apoyo del plan de estudios existente, el insuficiente apoyo institucional, la inadecuada infraestructura tecnológica y las actitudes culturales profundamente arraigadas que consideran la gamificación como un pseudométodo legitimado académicamente. Estas cuestiones reflejan los conflictos omnipresentes entre innovación y conservadurismo en los sistemas universitarios. A pesar de la narrativa institucional que aboga por el cambio en las

prácticas de enseñanza y aprendizaje, el profesorado tiende a moverse en contextos innovadores que carecen de apoyo, ya sea estructural o simbólico.

Junto a estas barreras, la investigación también analizó los factores percibidos como apoyos y descubrió algunos de los facilitadores más importantes. Entre estos facilitadores se encontraban la colaboración entre compañeros, la retroalimentación de los estudiantes y el autogobierno docente. Los docentes que se sentían capacitados en sus departamentos, apoyados colegiada y activamente comprometidos con los estudiantes eran más proclives a utilizar la gamificación en sus clases. Los resultados arrojan más luz sobre la creciente percepción respecto a la necesidad de una acción individual combinada con una estructura colectiva para lograr un cambio sostenible en el tiempo.

De gran importancia, el análisis también reveló que los factores sociodemográficos y contextuales influyen en la actitud del equipo docente hacia la gamificación. Aunque el profesorado más joven y con mayores conocimientos digitales parece más dispuesto a experimentar, muchos de ellos se enfrentan a la precariedad institucional. En cambio, el personal más veterano tiende a disfrutar de estabilidad, pero está mucho más anclado en sus tradicionales costumbres educativas.

Teniendo en cuenta todas las conclusiones de este estudio, para que la gamificación se adopte en la enseñanza superior se requieren políticas integrales de apoyo a nivel institucional, una transformación cultural adecuada en la que el juego y la creatividad se integren en los contextos educativos, y la asignación de recursos. Los esfuerzos subsiguientes deberían ir más allá de ofrecer sesiones de formación sobre gamificación a los docentes, en su lugar, deberían fomentar una cultura organizativa en la que las prácticas docentes innovadoras se adopten como parte de la identidad y la misión de la propia universidad.

El estudio pretende ser útil para orientar decisiones institucionales, diseñar políticas de innovación más ajustadas a la realidad docente y replantear el tipo de apoyos que realmente favorecen el cambio metodológico. Sirven como evidencia empírica para equipos directivos y responsables de políticas universitarias que deseen fomentar la gamificación desde un enfoque estructural, más allá de la motivación individual. Asimismo, ofrecen a los propios docentes una validación de sus experiencias y un marco para identificar las condiciones necesarias para impulsar prácticas pedagógicas más innovadoras y sostenibles.

Contribución de los autores Conceptualización, D. H.-P.; curación de datos, D. H.-P.; análisis formal, D. H.-P.; investigación, D. H.-P.; metodología, D. H.-P.; administración del proyecto, D. H.-P.; supervisión, D. R.-G.; validación, D. R.-G.; visualización, D. H.-P.; redacción—preparación del borrador original, D. H.-P.; redacción—revisión y edición, D. R.-G..	Aprobación ética No se aplica
Financiación Esta investigación no ha recibido financiación externa	Consentimiento de publicación No se aplica
Disponibilidad de datos El conjuntos de datos utilizados en este estudio están disponibles previa solicitud razonable al autor de correspondencia	Conflictos de interés Los autores declaran no tener conflictos de interés
	Derechos y permisos Open Access. Este artículo está licenciado bajo una Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional , que permite el uso, intercambio, adaptación, distribución y reproducción en cualquier medio o formato, siempre y cuando se otorgue el crédito correspondiente al autor original y a la fuente, se proporcione un enlace a la licencia Creative Commons y se indique si se realizaron cambios.

Referencias

- Aldhilan, A., & Alenezi, A. (2025). Barriers to gamification adoption in education: A systematic review. *Journal of Information Technology*, 40(1), 1–18. <https://doi.org/10.1177/0266669251331268>
- Alhasan, K., Alhasan, K., & Alhashimi, S. (2025). Optimizing gamification adoption in higher education: An in-depth qualitative case study applying the UTAUT framework. *International Journal of Game-Based Learning*, 15(1), 1–20. <https://doi.org/10.4018/IJGL.2025010101>
- Bowen, G. A. (2009). Supporting a grounded theory with an audit trail: An illustration. *International Journal of Social Research Methodology*, 12(4), 305–316. <https://doi.org/10.1080/13645570802156196>
- Braun, V., & Clarke, V. (2021). *Thematic analysis: A practical guide*. SAGE Publications.
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4th ed.). SAGE Publications.
- Deterding, S. (2020). The motivation design process: Bridging the gap between design and motivation theories. In T. Reiners & L. Wood (Eds.), *Gamification in education and business* (pp. 59–86). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-40274-7_3
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Eds.). (2018). *The SAGE handbook of qualitative research* (5th ed.). SAGE Publications.
- Dichev, C., & Dicheva, D. (2017). Gamifying education: What is known, what is believed and what remains uncertain: A critical review. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 14, Article 9. <https://doi.org/10.1186/s41239-017-0042-5>
- Fuchs, K. (2023). Challenges with gamification in higher education: A narrative review with implications for educators and policymakers. *International Journal of Contemporary Education*, 6(2), 1–15. <https://doi.org/10.11114/ijce.v6i2.6222>

- García-Holgado, A., García-Peñalvo, F. J., Vázquez-Ingelmo, A., & Seoane-Pardo, A. M. (2020). Evaluación de la usabilidad de un ecosistema tecnológico para la inclusión. *Acceso Universal en la Sociedad de la Información*, 19(3), 613–626. <https://doi.org/10.1007/s10209-019-00674-2>
- González-Limón, M., Rodríguez-Ramos, A., & Padilla-Carmona, M. T. (2022). La gamificación como estrategia metodológica en la universidad. El caso de BugaMAP: Percepciones y valoraciones de los estudiantes. *Pixel-Bit: Revista de Medios y Educación*, 63, 293–324. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.90394>
- Hamari, J., Koivisto, J., & Sarsa, H. (2014). Does gamification work? A literature review of empirical studies on gamification. In *Proceedings of the 47th Hawaii International Conference on System Sciences* (pp. 3025–3034). <https://doi.org/10.1109/HICSS.2014.377>
- Howells, K. (2018). *The future of education and skills: Education 2030 – The future we want*. OECD. <https://www.oecd.org/education/2030-project/contact/Howells-The-future-of-education-and-skills-Education-2030.pdf>
- Hung, W. (2024). Gamification in the wild: Faculty perspectives on gamifying learning in higher education. *Issues and Trends in Learning Technologies*, 12(1), 1–15. <https://doi.org/10.2458/itl.v12i1.20331>
- Khaldi, A., Bouzidi, R., & Nader, F. (2023). La gamificación del e-learning en la educación superior: una revisión sistemática de la literatura. *Entornos de Aprendizaje Inteligentes*, 10(1), Article 10. <https://doi.org/10.1186/s40561-023-00227-z>
- Lampropoulos, G., & Sidiropoulos, A. (2024). Impact of gamification on students' learning outcomes and academic performance: A longitudinal study comparing online, traditional, and gamified learning. *Education Sciences*, 14(4), Article 367. <https://doi.org/10.3390/educsci14040367>
- Marinensi, G., Nirchi, S., & Romero-Carbonell, M. (2023). Gamification and game-based learning in higher education: A case study about teachers' expectations. *Journal of Educational Technology & Society*, 26(2), 45–58. <https://doi.org/10.1109/ETSC.2023.4567841>
- Osuna-Acedo, S., Llorente-Cejudo, M. C., & Vázquez-Cano, E. (2021). Gamification in higher education: Challenges, opportunities and institutional support. *Computers & Education*, 172, Article 104262. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2021.104262>
- Roig-Vila, R. (2016). *Innovación docente e investigación en educación: Nuevos contextos, nuevas ideas*. Octaedro.
- Sánchez-Mena, A., & Martí-Parreño, J. (2017). Intención de uso de videojuegos educativos por parte del profesorado: Una extensión del modelo de aceptación de la tecnología (TAM). *Computers in Human Behavior*, 72, 340–351. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.02.010>
- Su, C. H., & Cheng, C. H. (2015). A mobile gamification learning system for improving the learning motivation and achievements. *Journal of Computer Assisted Learning*, 31(3), 268–286. <https://doi.org/10.1111/jcal.12088>

Cómo citar:

Hernández Palomeque, D., & Rodríguez-Gómez, D. (2025). Barreras y facilitadores en la implementación de experiencias gamificadas en la educación superior [Barriers and enablers in the implementation of gamified experiences in higher education]. *Pixel-Bit, Revista de Medios y Educación*, 74, art.. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.117118>