



Artículo de investigación

Enseñanza innovadora mediante gamificación: competencias en Investigación-Acción en Trabajo Social

Innovative Teaching through Gamification: Competencies in Social Work Action Research. Ensino inovador por meio da gamificação: competências em Pesquisa-Ação em Serviço Social

Victor Hugo Pérez Gallo

Universidad de Zaragoza,
España.

<https://orcid.org/0000-0003-1452-2531>

victorhugo.perez@unizar.es

Resumen

Este estudio tuvo como objetivo analizar el impacto de la gamificación como estrategia pedagógica en la adquisición de competencias profesionales vinculadas a la Investigación-Acción Participativa (IAP) en estudiantes del Grado en Trabajo Social de la Universidad de Zaragoza. Para ello, se diseñó una experiencia didáctica gamificada, aplicada durante un semestre, basada en misiones, retos, recompensas simbólicas y narrativas colaborativas. La metodología combinó enfoques cuantitativos y cualitativos. Se utilizaron cuestionarios pretest y posttest con escala Likert, registros de participación, rúbricas de evaluación formativa y un grupo focal final. El análisis cuantitativo se realizó mediante estadística descriptiva e inferencial, incluyendo ANOVA de medidas repetidas e intervalos de confianza; mientras que los datos cualitativos se codificaron temáticamente. Los resultados mostraron una mejora estadísticamente significativa en dimensiones como el trabajo en equipo, la planificación participativa y la comunicación efectiva, así como una mayor implicación crítica del alumnado en su proceso de aprendizaje. Se concluye que la gamificación, cuando es diseñada con intencionalidad pedagógica, puede potenciar la enseñanza de metodologías complejas como la IAP, facilitando un aprendizaje transformador. El estudio recomienda avanzar en la formación docente en diseño gamificado y en la integración curricular de metodologías activas en la educación superior.



Palabras clave: Gamificación; Investigación-Acción Participativa; Trabajo Social; Competencias profesionales; Metodologías activas.

Abstract

This study aimed to analyze the impact of gamification as a pedagogical strategy in the development of professional competencies related to Participatory Action Research (PAR) among undergraduate Social Work students at the University of Zaragoza. A gamified educational experience was designed and implemented over one academic semester, structured around missions, challenges, symbolic rewards, and collaborative narratives. The methodology combined quantitative and qualitative approaches. Pre- and post-test questionnaires using a Likert scale, classroom participation records, formative evaluation rubrics, and a final focus group were employed. Quantitative data were analyzed using descriptive and inferential statistics, including repeated-measures ANOVA and confidence intervals, while qualitative data were thematically coded. The results revealed a statistically significant improvement in dimensions such as teamwork, participatory planning, and effective communication, as well as increased critical engagement from students in their learning process. The study concludes that gamification, when intentionally and pedagogically designed, can enhance the teaching of complex methodologies such as PAR, fostering transformative learning. It also recommends further investment in faculty training on gamified design and the curricular integration of active methodologies in higher education.

Keywords: Gamification; Participatory Action Research; Social Work; Professional competencies; Active methodologies.

Resumo

Este estudo teve como objetivo analisar o impacto da gamificação como estratégia pedagógica no desenvolvimento de competências profissionais relacionadas à Pesquisa-Ação Participativa (PAP) em estudantes do curso de Serviço Social da Universidade de Zaragoza. Foi concebida e implementada uma experiência didática gamificada ao longo de um semestre acadêmico, estruturada em missões, desafios, recompensas simbólicas e narrativas colaborativas. A metodologia combinou



abordagens quantitativas e qualitativas. Foram utilizados questionários pré e pós-teste com escala Likert, registros de participação em sala de aula, rubricas de avaliação formativa e um grupo focal final. Os dados quantitativos foram analisados por meio de estatísticas descritivas e inferenciais, incluindo ANOVA de medidas repetidas e intervalos de confiança, enquanto os dados qualitativos foram codificados tematicamente. Os resultados revelaram uma melhoria estatisticamente significativa em dimensões como trabalho em equipe, planejamento participativo e comunicação eficaz, bem como um maior envolvimento crítico dos estudantes em seu processo de aprendizagem. Conclui-se que a gamificação, quando planejada com intencionalidade pedagógica, pode potencializar o ensino de metodologias complexas como a PAP, promovendo uma aprendizagem transformadora. O estudo recomenda ampliar a formação docente em design gamificado e integrar metodologias ativas ao currículo da educação superior.

Palavras chave: Gamificação; Pesquisa-Ação Participativa; Serviço Social; Competências profissionais; Metodologias ativas.

Introducción

Las instituciones de educación superior enfrentan el reto de formar profesionales capaces de intervenir críticamente en escenarios sociales complejos, atravesados por desigualdades estructurales, transformaciones tecnológicas y nuevas demandas ciudadanas. En el campo del Trabajo Social, esta necesidad exige integrar marcos éticos, metodológicos y políticos que sustenten una práctica rigurosa y transformadora, donde la Investigación-Acción Participativa (IAP) se consolida como metodología clave por su orientación a la transformación social mediante la implicación activa, el conocimiento situado y la construcción horizontal del saber (Fals Borda,

1987; Kemmis et al., 2014). Sin embargo, su enseñanza se ve limitada por modelos pedagógicos tradicionales basados en la transmisión unidireccional. En respuesta, la gamificación surge como una estrategia didáctica innovadora, coherente con los principios del aprendizaje activo, colaborativo y contextualizado, y respaldada por estudios que evidencian su potencial para reconfigurar las dinámicas educativas, incrementar la motivación intrínseca y fortalecer competencias transversales (Seaborn & Fels, 2020; Deterding et al., 2011).

Diversas investigaciones han demostrado que las dinámicas gamificadas estimulan el



pensamiento crítico, la autonomía, la toma de decisiones éticas y la resolución cooperativa de problemas, configurando no solo habilidades técnicas, sino capacidades relacionales esenciales para el profesionalismo ético en Trabajo Social, al favorecer la corresponsabilidad, la reflexividad colectiva y el compromiso con el cambio social (Kapp, 2012; Freire, 1970; Al-Azawi et al., 2016; Suárez, 2021; Pérez Gallo, 2025). Su relevancia aumenta en el contexto cultural y cognitivo del estudiantado actual, influido por entornos digitales y prácticas colaborativas, donde la gamificación se presenta como una herramienta mediadora

entre la subjetividad estudiantil y los saberes críticos del Trabajo Social (Paz González et al., 2023; Pérez et al., 2024).

El objetivo del presente artículo es analizar el impacto de la gamificación como estrategia pedagógica en el desarrollo de competencias profesionales vinculadas a la IAP en estudiantes del Grado en Trabajo Social de la Universidad de Zaragoza. A partir de un experimento formativo desarrollado durante un semestre, se pretende evaluar el potencial de esta metodología para fortalecer una formación crítica, participativa y socialmente comprometida.

Metodología y métodos

Tipo de estudio y diseño metodológico

La presente investigación se desarrolló bajo un enfoque cualitativo con apoyo cuantitativo, enmarcado en un estudio de caso exploratorio (Yin, 2018). Esta elección metodológica respondió a la necesidad de comprender en profundidad los efectos de la gamificación como estrategia didáctica aplicada al desarrollo de competencias profesionales en estudiantes de Trabajo Social, especialmente en relación con la enseñanza de la Investigación-Acción Participativa (IAP). El estudio se inscribe dentro de una perspectiva pedagógica crítica, que concibe al alumnado como sujeto activo en la construcción del conocimiento (Freire, 1970).

El diseño metodológico se nutre de referentes previos que demuestran la utilidad de la

gamificación para fomentar aprendizajes significativos, la autonomía del estudiantado y la implicación emocional en el proceso educativo (Hamari et al., 2014; Pérez Gallo, 2025). Asimismo, se consideraron los aportes de la literatura especializada en metodologías activas en educación superior, con énfasis en la coherencia entre diseño didáctico, objetivos formativos y participación reflexiva (Subhash & Cudney, 2018; Dichev et al., 2017).

Contexto y duración de la experiencia

La intervención se llevó a cabo en la asignatura “Prácticum de Investigación Social”, correspondiente al cuarto curso del Grado en Trabajo Social en la Universidad de Zaragoza, durante el segundo semestre del curso 2023–2024 (febrero–junio). Esta asignatura, de



carácter práctico, ofrece un espacio idóneo para experimentar con metodologías participativas y evaluar la adquisición de competencias en contextos simulados de intervención social.

Universo, muestra y criterios de selección

El universo estuvo constituido por el total de estudiantes matriculados en la asignatura (N=60). Se trabajó con una muestra intencional y no probabilística de carácter total, incluyendo a la totalidad del alumnado participante. No se establecieron criterios de exclusión, ya que la intervención se integró dentro de la planificación docente. Para ser incluidos, los estudiantes debían cumplir con criterios de inclusión como: asistencia mínima al 80% de las sesiones, entrega de tareas asignadas y participación activa en las actividades propuestas.

El grupo fue organizado en doce equipos de trabajo, cada uno de los cuales asumió el rol de un colectivo ciudadano ficticio interesado en transformar una problemática social concreta (por ejemplo, desahucios, juventud en riesgo, migración laboral o desempleo).

Métodos, técnicas e instrumentos de investigación

La estrategia gamificada implementada combinó elementos lúdicos con objetivos formativos claros. Se diseñó un sistema de misiones narrativas, niveles de progreso, puntos de experiencia (XP) y recompensas simbólicas, en un entorno de aprendizaje

colaborativo. Entre las dinámicas implementadas destacaron:

- Retos semanales de tipo *escape room* y trivias conceptuales.
- Rankings de cooperación, liderazgo y creatividad.
- Recompensas por logros individuales y colectivos.
- Evaluación continua mediante rúbricas y observación participativa.

Para la recogida de datos, se emplearon instrumentos cuantitativos y cualitativos:

1. Cuestionarios pretest y posttest de autopercepción competencial (escala Likert de 1 a 5).
2. Registros sistemáticos de participación y desempeño en el aula.
3. Rúbricas de evaluación formativa aplicadas por el equipo docente.
4. Grupo focal final, en el que participaron estudiantes seleccionados por muestreo intencional, con el objetivo de indagar en profundidad la vivencia subjetiva de la experiencia gamificada.

Procedimientos de análisis de datos

Los datos cuantitativos se analizaron mediante estadística descriptiva: cálculo de medias, porcentajes y desviaciones estándar, utilizando el software SPSS v27. Esto permitió observar patrones, contrastar cambios entre pretest y



postest y valorar tendencias generales en la evolución competencial.

Los datos cualitativos, obtenidos del grupo focal y registros observacionales, fueron codificados siguiendo el método de análisis temático propuesto por Braun y Clarke (2006). Este procedimiento incluyó fases de familiarización, codificación inicial, búsqueda y revisión de temas, y definición final de categorías. La triangulación entre fuentes y la revisión inter pares garantizó la consistencia interpretativa.

Consistencia metodológica y referentes teóricos

La validez del estudio se sustenta en la coherencia entre el enfoque teórico-

pedagógico y el diseño metodológico. La aplicación de dinámicas gamificadas en entornos educativos universitarios está respaldada por evidencias previas que validan su eficacia para la mejora del compromiso, la motivación y el rendimiento (Domínguez et al., 2013; Koivisto & Hamari, 2019).

El estudio se apoyó en marcos teóricos contemporáneos que destacan el valor de la gamificación en el desarrollo de competencias transversales y habilidades blandas en contextos formativos (Pelizzari, 2023; Pérez Gallo & Carbonell Pupo, 2024), defendiendo la necesidad de alinear las dinámicas lúdicas con objetivos curriculares estructurados y situados en contextos reales o simulados.

Resultados y discusión

Desde el enfoque cuantitativo, se diseñó una estrategia de evaluación compuesta por tres mediciones secuenciales: dos pretests (semanas 1 y 3) y un postest final (semana 12), lo que permitió no solo medir el efecto de la intervención, sino también controlar la variabilidad intraindividual previa al tratamiento. El cuestionario aplicado utilizó una escala de Likert de cinco puntos (1 = muy baja competencia; 5 = muy alta competencia), con 20 ítems distribuidos en cinco dimensiones competenciales clave: pensamiento crítico, toma de decisiones éticas, trabajo en equipo,

autonomía en el aprendizaje y aplicación práctica de la IAP.

Los datos fueron procesados mediante SPSS v27. La codificación se realizó asignando etiquetas diferenciadas por tiempo y dimensión (e.g., critico_pre1, critico_pre2, critico_post). Se crearon variables compuestas para cada dimensión (media por estudiante) utilizando el comando Transform > Compute Variable, lo que permitió comparar la evolución intertemporal. La primera fase del análisis consistió en calcular medidas de tendencia central y dispersión (media, mediana, desviación estándar), complementadas con intervalos de confianza al



95% (IC95%) para cada punto de medición, lo que permitió estimar el rango plausible de mejora y su estabilidad estadística.

Posteriormente, se aplicó un ANOVA de medidas repetidas (RM-ANOVA) con diseño dentro de sujetos (within-subject design), lo cual permitió evaluar estadísticamente si las diferencias entre las tres mediciones eran significativas en cada dimensión. Este análisis fue complementado con la prueba de esfericidad de Mauchly, y, cuando esta no fue asumida, se aplicó la corrección de Greenhouse-Geisser. Los niveles de significación estadística se establecieron en $\alpha = 0,05$.

En todas las dimensiones analizadas, se observaron diferencias estadísticamente significativas entre los momentos de evaluación ($p < .001$). Los intervalos de confianza no se solaparon entre pretest y posttest en ninguna de las dimensiones principales, lo cual refuerza la robustez del efecto. Además, se calculó el tamaño del efecto parcial eta-cuadrado (η^2p), el cual mostró valores entre 0.38 y 0.55, lo que indica efectos de magnitud moderada a alta, según los criterios de interpretación de Cohen (1988).

Por ejemplo, en la dimensión “aplicación práctica de la IAP”, el análisis mostró un incremento de la media desde 2.87 (IC95%: 2.61–3.13) en el pretest 1 a 4.45 (IC95%: 4.27–4.63) en el posttest, con $F(2,118) = 84.52$, $p < .001$ y $\eta^2p = 0.54$. Del mismo modo, en la dimensión “trabajo en equipo”, se pasó de 3.12

(IC95%: 2.90–3.34) a 4.59 (IC95%: 4.45–4.72), con $F(2,118) = 76.43$, $p < .001$ y $\eta^2p = 0.49$.

El análisis post hoc con ajuste de Bonferroni confirmó que las diferencias entre cada par de momentos (pre1 vs. pre2, pre2 vs. posttest, pre1 vs. posttest) fueron estadísticamente significativas en todas las dimensiones ($p < .01$), lo cual descarta que las mejoras puedan explicarse por fluctuaciones naturales del rendimiento.

Estos hallazgos sugieren que las metodologías activas estructuradas, como la gamificación crítica aplicada a la IAP, no solo impactan en la motivación del estudiantado, sino que mejoran la autopercepción competencial de forma estadísticamente comprobable, abriendo nuevas líneas para su consolidación curricular en la formación universitaria en Trabajo Social.

Los resultados obtenidos mediante el cuestionario aplicado en tres momentos (pretest 1, pretest 2 y posttest) permitieron evaluar con mayor precisión el impacto de la intervención gamificada en la autopercepción de competencias profesionales vinculadas a la Investigación-Acción Participativa (IAP).

La tabla 1 resume la evolución de las medias y desviaciones estándar para cada dimensión en las tres fases del estudio. Se observa una tendencia ascendente sostenida en todas las competencias evaluadas. Las mejoras más destacadas se dieron en las dimensiones de trabajo en equipo (de 3,1 en pretest 1 a 4,6 en posttest) y aplicación práctica de la IAP (de 2,9 a



4,5), lo cual indica una apropiación progresiva y efectiva de los fundamentos metodológicos, reforzada por las dinámicas participativas implementadas¹

Tabla 1. Media y dimensión estándar por dimensión.

#	Dimensión evaluada	Pretest 1 (M ± DE)	Pretest 2 (M ± DE)	Posttest (M ± DE)
1	Pensamiento crítico	3,1 ± 0,6	3,2 ± 0,6	4,3 ± 0,5
2	Toma de decisiones éticas	3,2 ± 0,5	3,3 ± 0,6	4,4 ± 0,4
3	Trabajo en equipo	3,1 ± 0,7	3,3 ± 0,6	4,6 ± 0,3
4	Aplicación práctica de la IAP	2,9 ± 0,8	3,0 ± 0,7	4,5 ± 0,4
5	Autonomía en el aprendizaje	3,4 ± 0,6	3,5 ± 0,5	4,2 ± 0,5

Leyenda: Media (M) y desviación estándar (DE) de los ítems de percepción competencial.

Fuente: elaboración propia a partir de los cuestionarios aplicados en la intervención.

Fuente: elaboración propia a partir de los cuestionarios aplicados en la intervención.

A nivel inferencial, los resultados del ANOVA (ver tabla 2) de medidas repetidas presentados en la tabla 3 confirman que las diferencias observadas entre las tres mediciones son estadísticamente significativas en todas las dimensiones ($p < .001$). El valor de F fue particularmente alto en la dimensión “aplicación práctica de la IAP” ($F = 84.52$), lo cual indica una varianza explicada por la intervención muy superior a la varianza

atribuida al error aleatorio. Además, los valores del tamaño del efecto parcial (η^2 parcial) oscilaron entre 0.39 y 0.54, lo cual según los parámetros de Cohen (1988) corresponde a efectos moderados a altos. Esta magnitud del cambio sugiere que la gamificación no solo motivó al estudiantado, sino que transformó efectivamente su percepción sobre su propia capacidad de actuar profesionalmente en escenarios simulados de intervención.

¹ Se desarrollaron además intervalos de confianza al 95% (IC95%) para las medias de cada dimensión en las tres mediciones. Por cuestión de espacio no se expone aquí.



Tabla 2. Resultados del ANOVA de medidas repetidas.

#	Dimensión evaluada	F (2,118)	p-valor	η^2 parcial
1	Pensamiento crítico	72.45	< .001	0.48
2	Toma de decisiones éticas	65.22	< .001	0.43
3	Trabajo en equipo	76.43	< .001	0.49
4	Aplicación práctica de la IAP	84.52	< .001	0.54
5	Autonomía en el aprendizaje	59.17	< .001	0.39

Leyenda: Media (M) y desviación estándar (DE) de los ítems de percepción competencial.

Fuente: elaboración propia a partir de los cuestionarios aplicados en la intervención.

En conjunto, la triangulación entre los resultados descriptivos, los intervalos de confianza y los análisis de varianza confirma que la intervención tuvo un impacto pedagógico sólido y medible, validando el enfoque metodológico y la pertinencia de integrar estrategias gamificadas en la enseñanza universitaria de metodologías participativas. Los hallazgos evidencian un aumento significativo en el trabajo en equipo —en línea con estudios previos sobre el potencial

colaborativo de la gamificación (Koivisto & Hamari, 2019; Pelizzari, 2023)— y una mejora notable en la aplicación práctica de la IAP en contextos simulados, lo que demuestra una interiorización profunda de la lógica participativa más allá del plano teórico.

Desde el análisis cualitativo, se realizó un grupo focal con 12 estudiantes seleccionados por muestreo intencional. Los datos se codificaron manualmente siguiendo el método de Braun y Clarke (2006), utilizando una estrategia



inductiva. Las transcripciones fueron fragmentadas en unidades de sentido, codificadas temáticamente y agrupadas en tres categorías emergentes:

1. Apropiación crítica de la IAP: se reconoció un mejor entendimiento de los principios metodológicos, especialmente en cuanto a horizontalidad y transformación social.
2. Motivación vinculada a la narrativa lúdica: se identificó que los elementos de juego aumentaron la implicación emocional y facilitaron la retención de contenidos.
3. Experiencia de aprendizaje colectivo: se resaltó la construcción de comunidad como facilitadora del aprendizaje, aspecto especialmente relevante en la formación en Trabajo Social.

Los resultados confirman que los entornos gamificados pueden constituir espacios de vivencia crítica más que de simple entretenimiento (Pérez Gallo & Carbonell Pupo, 2024). Se observó un incremento sostenido y significativo en el trabajo en equipo, en consonancia con investigaciones que vinculan la gamificación con la colaboración (Koivisto & Hamari, 2019; Pelizzari, 2023), donde los estudiantes actuaron como colectivos deliberativos capaces de tomar decisiones éticas compartidas. Del mismo modo, la mejora en la aplicación práctica de la IAP evidenció una

apropiación profunda de la lógica participativa, asumida como experiencia de agencia transformadora gracias a un diseño gamificado que permitió vivir —más que aprender— la intervención social.

Desde una mirada teórica original, estos resultados permiten proponer que **la gamificación crítica**² —cuando se estructura desde principios pedagógicos participativos y no desde un enfoque conductista o superficial— puede actuar como una **epistemología vivencial**, es decir, como un **dispositivo que no solo enseña saberes, sino que enseña a habitar los saberes**. En este caso, se produjo una **transposición simbólica** entre el juego y la intervención social: los estudiantes jugaron a transformar problemas, pero en ese jugar **aprendieron a posicionarse políticamente como agentes de cambio**.

Los hallazgos invitan a reconsiderar la gamificación más allá de su función motivacional, mostrando que, cuando se diseña en coherencia con valores críticos como la corresponsabilidad, la justicia social y la horizontalidad, puede actuar como una tecnología didáctica de subjetivación profesional, modelando modos de ser desde la práctica, la emocionalidad y la reflexión colectiva. La hipótesis emergente plantea una relación sinérgica entre gamificación e Investigación-Acción Participativa (IAP), donde el componente lúdico no trivializa la

² De ahora en adelante todas las negritas son nuestras.



metodología, sino que la encarna en un marco simbólico y experiencial, configurando una pedagogía de la participación jugada. Aun con limitaciones metodológicas —como la ausencia de grupo de control y de seguimiento longitudinal—, la coherencia entre los datos y la triangulación de fuentes otorgan solidez a las conclusiones, evidenciando que la gamificación, concebida como dispositivo pedagógico con densidad epistemológica, puede integrarse en enfoques críticos como la IAP y convertirse en motor de agencia ética, política y transformadora.

A diferencia de aproximaciones instrumentales —que ven en la gamificación una estrategia para aumentar la atención o mejorar el rendimiento— este trabajo postula una lectura integradora, en la que juego, ética y acción social se articulan como un ecosistema formativo complejo. La gamificación, en este contexto, deja de ser una herramienta neutral para convertirse en una praxis generadora de subjetividades críticas. En otras palabras, lo lúdico no se opone a lo riguroso ni lo participativo a lo estructurado: ambos se integran en un marco pedagógico que desafía la dicotomía entre experiencia y conocimiento.

Este estudio sugiere, por tanto, que la gamificación crítica puede funcionar como una tecnología de mediación simbólica, capaz de operar simultáneamente en los planos

cognitivo, afectivo y social del aprendizaje. Al estructurar escenarios narrativos con reglas, misiones y conflictos ético-políticos, el aula gamificada se transforma en un laboratorio de simulación de la vida social, donde el estudiantado no solo ensaya habilidades técnicas, sino que practica formas de ciudadanía activa, relacional y situada. Esta es, quizás, la aportación teórica más relevante: la posibilidad de concebir el juego como experiencia de socialización profesional anticipada, profundamente coherente con los principios transformadores del Trabajo Social.

En conjunto, estos caminos investigativos apuntan hacia la consolidación de una pedagogía crítica ludificada, donde el sentido del juego no se reduce al entretenimiento, sino que se transforma en una forma de explorar, resistir y transformar lo real desde el aula. Se trata, en última instancia, de recuperar el potencial heurístico y emancipador del juego como forma anticipada de ciudadanía ética, en el marco de una formación universitaria comprometida con la justicia social.

En definitiva, se confirmó que la gamificación —cuando es diseñada con intencionalidad pedagógica crítica— puede convertirse en una estrategia eficaz para la formación de profesionales comprometidos con el cambio social.

Conclusiones



Los resultados de este estudio evidencian, con respaldo empírico y teórico, que la implementación de estrategias gamificadas en la enseñanza universitaria constituye una innovación pedagógica relevante para el desarrollo de competencias profesionales vinculadas a la Investigación-Acción Participativa (IAP) en el ámbito del Trabajo Social. La gamificación crítica demostró eficacia en la mejora del trabajo colaborativo, el pensamiento ético-crítico y la aplicación de metodologías participativas en contextos simulados. En términos generales, se confirma que, cuando se sustenta en marcos pedagógicos críticos, la gamificación no solo incrementa la motivación y la implicación del alumnado, sino que transforma el aprendizaje en una experiencia vivencial que articula dimensiones cognitivas, afectivas y éticas, configurándose así como una tecnología didáctica integradora y profundamente significativa.

Este estudio, desarrollado en un entorno local concreto —la Universidad de Zaragoza— y aplicado a una asignatura del último curso del Grado, ha permitido explorar en profundidad la articulación entre gamificación y formación metodológica, en una experiencia altamente contextualizada. A pesar de sus limitaciones (tamaño muestral, falta de grupo control, duración limitada), los resultados obtenidos poseen un valor extrapolable a otras titulaciones y escenarios formativos en los que se busque fomentar el aprendizaje activo, el

pensamiento crítico y el compromiso ético del alumnado.

Una de las aportaciones más relevantes de esta investigación es haber demostrado que el juego —lejos de trivializar la formación profesional— puede actuar como simulador ético de la vida social, ofreciendo al estudiante la posibilidad de ensayar roles, tomar decisiones complejas y reflexionar colectivamente sobre dilemas profesionales. Esta dimensión simbólica del aprendizaje es esencial para una pedagogía crítica, especialmente en disciplinas como el Trabajo Social, donde el conocimiento no puede dissociarse de su uso y de sus consecuencias sociales.

De cara al futuro, se sugieren nuevas líneas de investigación que permitan ampliar y consolidar este enfoque:

Estudios comparativos entre distintas metodologías activas (gamificación, aprendizaje basado en problemas, aprendizaje-servicio, etc.) aplicadas al desarrollo de competencias en Trabajo Social.

Investigaciones interseccionales que analicen cómo interactúan género, clase, edad, origen y otras variables sociales en la apropiación del juego como herramienta de aprendizaje.

Evaluaciones longitudinales que sigan la evolución del alumnado una vez egresado, para valorar si las competencias desarrolladas mediante gamificación crítica se mantienen y se aplican en contextos profesionales reales.



Referencias bibliográficas

- Al-Azawi, R., Al-Faliti, F., & Al-Blushi, M. (2016). Educational Gamification Vs. Game Based Learning: Comparative Study. *International Journal of Innovation, Management and Technology*, 7(4), 131–136. <https://doi.org/10.18178/ijimt.2016.7.4.659>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., & Nacke, L. (2011). From game design elements to gamefulness: Defining gamification. *Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference*, 9–15. <https://doi.org/10.1145/2181037.2181040>
- Dichev, C., Dicheva, D., Angelova, G., & Agre, G. (2017). Gamifying education: What is known, what is believed and what remains uncertain. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 14(1), 1–36. <https://doi.org/10.1186/s41239-017-0042-5>
- Domínguez, A., Saenz-de-Navarrete, J., de-Marcos, L., Fernández-Sanz, L., Pagés, C., & Martínez-Herráiz, J. J. (2013). Gamifying learning experiences: Practical implications and outcomes. *Computers & Education*, 63, 380–392. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2012.12.020>
- Fals Borda, O. (1986). *Una sociología sentipensante para américa latina*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Hamari, J., Koivisto, J., & Sarsa, H. (2014). Does gamification work? A literature review of empirical studies on gamification. *Proceedings of the 47th Hawaii International Conference on System Sciences*, 3025–3034. <https://doi.org/10.1109/HICSS.2014.377>
- Kapp, K. M. (2012). *The gamification of learning and instruction: Game-based methods and strategies for training and education*. Pfeiffer.
- Koivisto, J., & Hamari, J. (2019). The rise of motivational information systems: A review of gamification research. *International Journal of Information Management*, 45, 191–210. <https://doi.org/10.1016/j.ijinfomgt.2018.10.013>
- Pelizzari, F. (2023). Gamificación y competencias transversales: nuevos modelos para la educación superior. *Revista de Innovación Educativa*, 12(2), 45–59.
- Pérez Gallo, V. H. (2025). Gamification as a Teaching Strategy to Develop Action-Research Competencies in Social Work Students. Preprints. <https://doi.org/10.20944/preprints202505.0226.v1>
- Paz González, Alexander, Lahera Martínez, Falconeri, & Pérez Gallo, Victor Hugo. (2023). Sociocultural theory: potentialities to motivate the Cuban History class in universities. *EduSol*, 23(83), 14-27. Epub 03 de mayo de 2023. Recuperado en 30 de junio de 2025, de

Pérez-Gallo, V. H. (2025). Enseñanza innovadora mediante gamificación: competencias en Investigación-Acción en Trabajo Social. *Atenas*, nro. 63, e11847, 1-14.



http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1729-80912023000200014&lng=es&tlng=en.

Pérez Gallo, V. H., & Carbonell Pupo, A. (2024). Información y sociedad: el obligado enfoque holístico para los estudiantes de ciencias de la información (2024). Publicado en Prensas de la Universidad de Zaragoza. Recuperado de https://zaguan.unizar.es/record/148656/files/texto_completo.pdf

Pérez Gallo, V. H. (2025). Aproximaciones didácticas activas en el "Prácticum" de Investigación para la capacitación de estudiantes de Trabajo Social. *LUZ*, 24, e1534. Recuperado a partir de

<https://luz.uho.edu.cu/index.php/luz/article/view/1534>

Seaborn, K., & Fels, D. I. (2020). Gamification in theory and action: A survey. *International Journal of Human-Computer Studies*, 132, 101–120.

<https://doi.org/10.1016/j.ijhcs.2014.09.006>

Subhash, S., & Cudney, E. A. (2018). Gamified learning in higher education: A systematic review of the literature. *Computers in Human Behavior*, 87, 192–206.

<https://doi.org/10.1016/j.chb.2018.05.028>

Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications: Design and methods* (6th ed.). Sage