



**EFFECTOS DE LA GAMIFICACIÓN EN LA ENSEÑANZA DE CONCEPTOS JURÍDICOS DENTRO DEL  
MODELO EDUCATIVO TRADICIONAL DEL DERECHO**

Autor: Rodrigo H. Trigo Cubillo

Tutor: Víctor Hugo Carazas Salazar

Facultad de Derecho y CC.PP. – Universidad Mayor de San Andrés – UMSA

Tesis de maestría

Gestión 2023

## **Resumen**

El juego motiva al momento de aprender nuevos contenidos. El concepto es la unidad mínima de conocimiento aplicable. Es una básica apreciación. Empero, no ha recibido la atención necesaria para impartirlos de manera que el estudiante los asimile. Se critica que la enseñanza del currículo del Derecho es impartida de manera monótona y repetitiva, acudiendo de manera excesiva a la memoria. Esto en parte es cierto. Si bien se ha ido demostrando que se aprende con ambos lados del cerebro y que la emoción asume un papel importante para aprender, no menos ha sido el calado de uso de la memoria para superar ciertos retos. Desde esta perspectiva asume la gamificación para completar un modelo de aprendizaje bastante desacreditado. La investigación y el resultado de la misma favorecerá el mejoramiento del nivel de aprendizaje, en cuanto a conceptos jurídicos se refiere.

## ***Abstract***

*Games motivate learning new content. The concept is the minimum applicable unit of knowledge. This is a basic appreciation. However, it has not received the necessary attention to impart them in a way that students assimilate them. It is criticized that the teaching of the Law curriculum is delivered in a monotonous and repetitive manner, excessively resorting to memory. This is partly true. While it has been shown that we learn with both sides of the brain and emotion plays an important role in learning, memory has also proven essential to overcome certain challenges. From this perspective, gamification takes on completing a discredited learning model. The research and its results will favor the improvement of the level of learning regarding legal concepts.*

## ÍNDICE

Resumen	i
<i>Abstract</i>	i
Capítulo I	1
Introducción y temática investigativa	1
Capítulo II	9
Planteamiento del problema	9
2.1. Formulación del problema	11
2.2. Justificación e importancia de la investigación	12
2.3. Delimitación de la investigación (temática, espacial, temporal)	14
2.3.1. Delimitación temática	14
2.3.2. Delimitación espacial	15
2.3.2. Delimitación temporal	15
2.4. Objetivo general y objetivos específicos	15
2.5. Hipótesis	16
Capítulo III	17
Marco teórico	17
3.1. Definiciones preliminares	17
3.1.1. Enseñanza y aprendizaje	17
3.1.2. Estrategias de enseñanza y estrategias de aprendizaje	20
3.2. La gamificación	21
3.2.1. Otras modalidades	24
3.2.2. Cómo gamificar	25
3.2.3. Ventajas de la gamificación	25
3.2.4. Experiencias gamificadas en la educación superior	26
3.2.5. Crítica a la gamificación	27
3.3. El modelo tradicional	28
3.3.1. La enseñanza expositiva	29
3.3.2. La enseñanza tradicional frente a otros modelos y teorías de enseñanza	30
3.4. Los conceptos	35
3.4.1. La naturaleza de los conceptos	37
3.4.2. El concepto y la educación	38
3.4.3. La formación de conceptos	41
3.4.4. Enseñanza-aprendizaje de conceptos	46
3.4.5. Experiencias con respecto a la enseñanza de conceptos	48
3.5. Enseñanza del Derecho	52
3.5.1. Formas de enseñar Derecho	54
3.5.2. El concepto de Derecho	57
3.5.3. El concepto de justicia	59
3.5.4. La enseñanza de conceptos jurídicos	59

Capítulo IV	64
Marco metodológico	64
4.1. Operacionalización de la hipótesis	67
4.2. Instrumentos y técnicas	69
4.3. Diseño de la investigación	72
4.4. Contexto y herramientas	73
Capítulo V	79
Presentación y análisis de resultados	79
5.1. Características de la muestra	79
5.1.1. Distribución por edad y sexo	79
5.1.2. Procedimiento de segmentación	93
5.2. Análisis de resultados por dimensiones.	94
5.2.1. Comparativa tradicional y gamificada	95
5.2.2. Comparativa de enseñanza de conceptos de forma tradicional y gamificada	107
5.2.3. Resultados de la dimensión de evaluación	110
5.3. Evaluación de hipótesis	117
5.4. Discusión de los resultados	118
5.5. Limitaciones del estudio y posibles variables intervinientes	120
Capítulo VI	123
Conclusiones	123
6.1. Cumplimiento de objetivos	123
6.2. Hipótesis planteada	124
6.3. Conclusiones que se desprenden de los hallazgos	125
Referencias bibliográficas	a

## Capítulo I

### Introducción y temática investigativa

El término *gamificación* es un término nuevo. No obstante, su significado logra ser familiar; tiene que ver con juegos, pero es algo más. El desarrollo educativo no depara esfuerzos en descubrir nuevos ecosistemas de aprendizaje, en especial si se trata de niños. Llevar juegos a la clase es parte de su día a día y se ve completamente normal. Pero, ¿lo mismo ocurre si llevamos juegos a clases de secundaria, universidad o posgrado? La gamificación, en gran parte de su último desarrollo, inicia con esa cuestionante. De aquí la importancia de una orientación a suerte de un estado del arte sobre la conceptualización, aplicaciones y su abordaje desde un punto de vista educativo, así como la posibilidad de su estudio en estrategias educacionales para otras áreas que no sean la infancia temprana.

La gamificación se la ha ido entendiendo como la aplicación de mecánicas y dinámicas de juego a contextos ajenos a este (Revuelta et al., 2013), escindiendo principalmente la idea de aprendizaje exclusivo en la niñez. Se hace evidente su traslado al ámbito profesional, empresarial, posgrado y universitario. Cabalmente, este último es el que despierta interés en la investigación, concretamente en el ámbito jurídico, y contrariamente a lo que podría suponer, existen variedad de intentos de llevar el juego al Derecho. No obstante, su apreciación no es del todo novedosa.

Johan Huizinga estudió de manera consistente el papel del juego en la sociedad. Este historiador y filósofo holandés, nacido a finales del siglo XIX (lecturalia.com, s. f.), a través de su obra más notable, *Homo ludens*, desgrana la relación del Hombre y el juego desde tiempos inmemoriales. Huizinga examina detenidamente la actividad humana, reduciéndose prácticamente todo a un jugar. En sí, la cultura humana brota del juego y ahí se desarrolla. Incluso el juego es más viejo que la cultura. Es una función llena de sentido; el juego significa algo (2007).

El autor abre la idea de lo serio y el juego. La conciencia del juego se opone a lo serio. Hay antagonismo con el mismo concepto de juego: el juego es lo no serio. Sin embargo, prescindiendo de la

proposición, no dice nada acerca de las propiedades positivas del juego. Rebatir la contrariedad se facilita enormemente. Es decir que el juego es lo no serio. Pero no, el juego —puede ser muy bien— algo serio (2007).

Llega a ser tan serio, que el autor neerlandés conjuga el juego con el lenguaje, la competición, la guerra, el saber, la poesía, lo lúdico de la filosofía, el arte y el Derecho. Sí, este aspecto llama por sí solo la atención. Lo jurídico es serio, pero no tanto. A primera vista la ley, los jueces, el proceso judicial parecen estar muy apartados de lo lúdico. Pero el tribunal logra ser un auténtico círculo mágico, un campo de juegos donde la porfía de las partes sale a relucir. Los juzgadores escapan de la vida habitual y se cancela temporalmente la diferencia de rango habitual entre los hombres. Se visten con la toga o se ponen una peluca. Es una representación bastante cercana a las danzas de máscaras de pueblos arcaicos. Las partes procesales se convierten en otro ser. La contienda se concentra en ganar el caso. Hay reglas que cumplir durante todo el juego (proceso). En cuanto al aspecto formal, es un campo de juego antitético bien ordenado. La contienda jurídica también es en el fondo un juego de azar, pero también una carrera o una pugna de palabras, un duelo por quién tendrá el derecho, la razón por ganar o perder (Huizinga, 2007).

Indudablemente esta connotación lúdica se ha ido difuminando, pero no perdiéndose del todo. La rigidez y el celo del Derecho quedan desmoronados al evidenciarse su componente de juego. Empero, persiste el ideario tradicional de seriedad y formalismo, características que se han trasladado a su forma de enseñanza. Tal apreciación se encuentra ligada con la manera tradicional de enseñar.

Existe cierto convencimiento respecto a la superación del modelo de enseñanza del Derecho imperante que podría denominarse algo así como dogmático-memorístico-pasivo; un aprendizaje con el uso exclusivo de la memoria hacia el contenido. Profesores que dictan clases repitiendo libros a la par que compiten en superar a los tratadistas que los escriben; alumnos ausentes intelectualmente que repiten lo que el profesor, a su vez, repitió de los textos, manifestando incapacidad para abordar

eficazmente el análisis y la resolución de las cuestiones propias del abogado (Castiñeira de Dios & Galli Vacoto, 2014). El docente es el personaje central y el estudiante un personaje secundario. La clase se centra en lo que él sabe. Indica los materiales a estudiar y aclara las dudas. El estudiante, por su parte, toma apuntes, memoriza y luego repite fielmente en el examen. La nota dependerá básicamente de ello (Villalobos Soto, 2020).

Según Villalobos Soto basar un aprendizaje “únicamente en la memoria no produce un cambio real en el estudiante ni lo prepara para su futura vida profesional” (2020, p. 20). La denominada educación tradicional está focalizada en la enseñanza, no necesariamente en el aprendizaje. Cada conocimiento es encapsulado y dispuesto por el profesor. El instrumento asociado a esta modalidad es conocido como clase magistral.

Pese a ello, el mentado modelo tiene ciertas ventajas. Posibilita la transmisión de conocimientos a un gran público al mismo tiempo sin la necesidad de poseer muchos recursos educativos. Además, genera autodisciplina que beneficia el desarrollo del esfuerzo personal. Es efectiva al transmitir datos puros tales como fechas y números. No se requiere de un proceso de adaptación a la enseñanza por parte del alumno ni del profesor y favorece los procesos de memoria (Rovira Salvador, 2018).

La enseñanza puede ser concebida como un plan diseñado para dar forma a un currículo con destino a crear materiales relacionados con la instrucción y así guiar los procesos del aprendizaje. Existen multiplicidad de clasificaciones. La de Bruce Joyce y Marsha Weil agrupan cuatro familias centradas en aspectos sociales, informacionales, conductuales y personales (CP Tenerife Sur Equipo, 2016). Otra está basada en las teorías pedagógicas más influyentes. De acuerdo con los planteamientos de Flórez y Tobón, la formación se puede concebir desde tres enfoques: conductista, constructivista y social (M. Contreras & Contreras C., 2013).

Como fuere, todas estas posturas, teorías o modelos devenidos de corrientes epistemológicas e históricas de la psicología (cognoscitiva, principalmente) han tratado de superar esa perspectiva

tradicional de la enseñanza con mayor o menor éxito. El Derecho no ha estado exento de la influencia de los diversos modelos de enseñanza, a pesar de que persiste, al parecer, el predominio de la formación tradicional.

El contenido del Derecho es vasto y teórico y quizás el éxito del modelo tradicional haya radicado en el énfasis mayoritario de la memoria. Pero esta es un elemento del aprendizaje; no necesariamente implica aprender. De por sí, la dimensión del Derecho es conceptual y ese conocimiento es una de las mayores exigencias académicas. En general, no hay currículo, sílabo, plan o programa de estudios de cualquier temática que no contemple como introducción o desarrollo, pautas conceptuales. En Derecho esto se evidencia aún más.

Este es un aspecto importante y de primer orden, lo cual no implica que sea el único, pero sí el más relevante. El contenido del saber jurídico en términos académicos podría ser englobado propositivamente en cuatro partes: saber conceptual; saber procedimental; saber relativo a destrezas, habilidades y competencias; saber actitudinal (Zolezzi Ibárcena, 2017). El interés es de primer orden con respecto al saber conceptual.

El abogado necesita comprender el sistema jurídico en sus componentes: estructura, sustancia y cultura legal. Conocer las instituciones implicadas en casos, ir más allá de las normas hacia principios y teorías, y entender la cultura jurídica y los valores sociales son esenciales. Esto requiere conocer el corpus teórico del derecho y las funciones legales, así como la evolución de sistemas como el romano germánico y el anglosajón. Además, es crucial entender las interconexiones entre el sistema legal y otros sistemas políticos, sociales y económicos, lo cual implica que la comprensión del Derecho se basa en sólidos conocimientos teóricos y prácticos (Zolezzi Ibárcena, 2017).

El saber procedimental es parte del saber conceptual o incluso especie de subproducto (Zolezzi Ibárcena, 2017). De hecho, el resto de los saberes (actitudinal y habilidades) no tendrían sentido sin un saber conceptual consolidado. El Derecho, en definitiva, —dispensando la obviedad— está formado por

conceptos.

Dada la importancia que ocupa el contenido conceptual en Derecho, el modelo tradicional ha sabido responder en cuanto a su implementación, no tanto así a la asimilación y aprendizaje. Quizás esta sea la verdadera crítica que se le deba hacer y no tanto así al modelo en sí. Las herramientas del modelo deben ser complementadas, o en su caso, superadas.

Explicar, exponer un concepto no es una tarea del todo difícil. Sin embargo, lograr la comprensión de este y sus implicancias, sí lo es. Acudir únicamente a la memoria de manera directa resulta en términos amplios poco pedagógico. Es por ello que han ido apareciendo una variedad de herramientas, métodos o técnicas que permiten mayor comprensión conceptual: mapas mentales, mapas conceptuales, cuadros sinópticos, entre otros.

La sociedad actual está inundada de mensajes visuales en medios como la televisión, Internet, revistas y publicidad. La habilidad de comprender y comunicar usando imágenes es esencial en esta era visual. El aprendizaje y el conocimiento son impactados por lo visual. Aunque antes los elementos visuales eran considerados como apoyos secundarios, ahora se reconoce que la representación visual es crucial para retener información según la teoría del aprendizaje visual (Campos Arenas, 2005). Ello es una conjugación de procesos neurobiológicos que involucran a los hemisferios cerebrales con funciones especializadas.

Desde el siglo XIX, la investigación con pacientes con lesiones cerebrales sugirió que el hemisferio izquierdo controla el lenguaje, mientras que el derecho está vinculado con la percepción espacial. Broca y posteriormente Sperry, citados por De Montes y Montes (2017), confirmaron estas ideas mediante experimentos con pacientes epilépticos, demostrando que los hemisferios cerebrales tienen funciones especializadas pero trabajan juntos para percibir y procesar información.

La comprensión del funcionamiento del cerebro ha ayudado a superar ciertos escollos cognitivos, indudablemente. Los diferentes estudios sobre el aprendizaje ponen en evidencia nuevas

comprensiones sobre la forma de adquirir, representar, apropiar y compartir conocimiento. Todas rescatan un aspecto de la forma de aprender y las traducen en metodologías que contribuyen a la interacción y a la innovación. No obstante, en educación, nunca es suficiente.

Se puede decir que existe evidencia respecto a las limitaciones de la enseñanza denominada tradicional del Derecho, siendo insuficiente frente a la demanda de un aprendizaje más activo, analítico, participativo y pragmático. Las deficiencias se hacen notar. De ahí la implantación de nuevas técnicas o herramientas que superen esas limitaciones.

La gamificación ha venido a presentarse, no sólo como mecanismo innovador (más bien habría que referir a una especie de redescubrimiento). Ana María Beltrán y otros, citando a Lozada-Ávila, dice que en la educación “la gamificación está ganando un espacio importante, es utilizada como técnica para motivar a los estudiantes en su proceso de aprendizaje. El juego es un activador en la atención y surge como alternativa para complementar los esquemas de enseñanza tradicional” (2018, p. 98). Como diría Huizinga, el carácter lúdico puede ser propio de la acción más sublime y este ideario pervive en la gamificación como referencia casi inmediata.

Pero, ¿qué es *gamificación*? Simplemente es aplicar conceptos y dinámicas propias del juego a la educación, estimulando el aprendizaje. Con ello los profesores tienen mejores resultados con sus estudiantes (Torres-Toukourmidis & Romero-Rodríguez, 2018). Huizinga reconoce que el juego está prácticamente en toda actividad humana, ¿entonces por qué no en la educación? El juego fomenta y motiva, permite transformar una actividad aburrida en algo divertido, simplificando de gran manera las tareas difíciles y desglosando el aprendizaje en acción lúdica. ¿Por qué no aplicarlo a la enseñanza de conceptos que al parecer tienen cierta dificultad al ser impartidos?

La formación de conceptos es uno de los componentes esenciales tanto del proceso de creación y desarrollo del conocimiento, como de instrucción y aprendizaje en el contexto educacional. .

. . La formación de conceptos es abordada también desde diversas disciplinas científicas,

entre ellas la pedagogía. Aun así, el carácter complejo de su análisis exige un enfoque interdisciplinario que incluye, entre otras perspectivas, la que proviene del tratamiento lógico-gnoseológico de esta cuestión, el cual ayuda a esclarecer los fundamentos más generales sobre los cuales transcurre dicho proceso intelectual. (Ramos Serpa & López Falcón, 2015, p. 617)

La diversidad de modelos de enseñanza compite por alcanzar la excelencia en distintos grados de efectividad. El juego, como componente inherente a todos ellos, persiste como un elemento crucial. Sin importar el enfoque pedagógico que se aplique, la transmisión de contenidos es un pilar fundamental, y dentro de estos, los conceptos se destacan como los más desafiantes. Es por esta razón que el propósito de esta investigación se orienta hacia la creación de un nuevo vínculo entre la enseñanza de conceptos en el ámbito del Derecho (un campo caracterizado por su enfoque tradicional) y la incorporación del juego. Más aún, sin desacreditar el modelo tradicional, la gamificación emerge como una vía para reconciliar los elementos fundamentales de la educación tradicional con la innovación disruptiva que aporta el juego. La presente problemática será abordada con profundidad en la formulación del problema.

Finalmente, la tesis se organiza en seis capítulos, siendo este el primero que corresponde a la introducción. El segundo capítulo aborda la problemática, mientras que el tercero desglosa el marco teórico y conceptual del trabajo. El cuarto capítulo se centra en el marco metodológico, y el quinto presenta el análisis de los resultados, respondiendo a las interrogantes planteadas en el trabajo. Finalmente, el sexto capítulo expone las conclusiones y el cumplimiento de objetivos. En cuanto al formato, se ha seguido la séptima versión del formato APA con algunas adaptaciones, como la inclusión de capítulos y numeraciones en títulos y subtítulos, manteniendo los niveles 1, 2 y 4 de títulos y subtítulos APA.

Asimismo, con la intención de mejorar la legibilidad y cumplir con los requisitos de la Universidad, se ha optado por una alineación justificada del texto y una numeración de páginas discontinua y alfanumérica. Igualmente, se ha modificado la presentación de la carátula, como también se ha reducido el interlineado y el tipo de letra en las notas de figuras o tablas. La negrilla se ha utilizado en algunos apartados para separar textos distintos. Estas adaptaciones buscan facilitar la lectura y comprensión de la tesis, ajustándose a los estándares establecidos por la institución universitaria.

## Capítulo II

### Planteamiento del problema

La relación teórica del juego reviste el fundamento, implicación y aplicación práctica de la gamificación en el ámbito de la educación. De la literatura revisada, se distingue la creación de estrategias para incluir la gamificación como factor de influjo en el aprendizaje. Esto llega también de forma directa a la enseñanza de lo jurídico. Cristina Argelich, citando en parte a Carrizosa, señala que la motivación del alumnado, especialmente en enseñanzas teóricas y abstractas como el Derecho, es un reto al que las nuevas técnicas de innovación docente deben dar respuesta. La gamificación, es decir, la utilización de instrumentos o herramientas que consistan en la adquisición de conocimientos a modo de juego, usándose para promover un papel activo del estudiante en el aula (2020). Aclara, sin embargo, que su aplicación debe partir de conocimientos previos adquiridos en Derecho mediante la tradicional clase magistral para garantizar el éxito en la implementación de esta técnica de innovación docente (Argelich Comelles, 2020). Pese a las críticas que pesan sobre el método tradicional, aparentemente sirve de pivote para que la gamificación mejore o potencie las ventajas que el modelo tiene, en especial, la retención de conceptos. Su implicancia en la estructura del Derecho es indudable, pero no se la ha dado la debida importancia desde una perspectiva pedagógica.

El Derecho, además de regular conductas, estructura significativamente la realidad. Es decir, las definiciones jurídicas ponen de manifiesto un aparataje conceptual a través del cual el Derecho categoriza la realidad que será regulada por las normas (Corti, 2016). Los conceptos son importantes dentro de la enseñanza del Derecho y de la enseñanza entendida globalmente. Su estudio se ha visto analizado principalmente desde los debates teóricos de la psicología cognitiva, surgiendo como referencia el psicólogo estadounidense Jerome Bruner.

Con estudios experimentales sobre el aprendizaje de conceptos, Bruner abrazó la propuesta de la revolución cognitiva en la que el conocimiento humano tiene explicación como un modelo formal de la

mente. Partiendo de este paradigma, estudiaría dos temas principales: la representación de la experiencia y la construcción categorial para el aprendizaje de conceptos (Camargo Uribe & Hederich Martínez, 2010).

Bruner y sus colegas de Harvard propusieron un modelo cognitivo de aprendizaje de conceptos basado en la identificación de atributos. Aprendizaje sería un proceso inductivo de formulación de hipótesis sobre los atributos de una categoría, ajustándolas en base a ejemplos y contraejemplos. Sus experimentos prefiguran investigaciones psicológicas para crear modelos de aprendizaje de conceptos, especialmente en áreas como Ciencias Naturales (Camargo Uribe & Hederich Martínez, 2010). En tal caso, sólo serían una pauta para la formulación de conceptos en otras áreas, como es la del Derecho. En esta, se encuentran varios trabajos respecto a la importancia de los conceptos jurídicos, algunos entendidos como fundamentales (Hohfeld, 2001), y la doctrina unitaria de los conceptos fundamentales de Adolfo Merkel (Azuara Pérez, 2017). También se exploran desde puntos de vista filosófico-analíticos, donde la lógica desempeña un importante papel en la obtención del conocimiento jurídico (Nápoles Cañedo, 2010). Además, la formación de conceptos se examina desde un área específica, como es el Derecho Público. En su noción tradicional, está vinculado al ejercicio del poder público (Díez Sastre, 2015), incluso, considerado como sinónimo de consejo o asesoría<sup>1</sup>.

Es importante resaltar que en el campo de los conceptos y la gamificación no se halló un estudio o investigación específica que aglomere tanto método como estado práctico, o el uso de un modelo pedagógico, una estrategia en cuanto la enseñanza de conceptos jurídicos de manera gamificada. La mayoría de los trabajos son acercamientos de la gamificación con el Derecho en un sentido amplio o relacionado a otras disciplinas afines, como es la psicología. Empero, de igual manera se ha logrado

---

<sup>1</sup> La terminología puede generar confusión y en este caso se la está utilizando como ejemplificación. El término en el sentido expuesto no será utilizado en la investigación. De todas maneras, se traduce la cita para limitación de uso (la fuente será parte de la referencia bibliográfica como respaldo): “Un concepto es una apreciación o recomendación jurídica que generalmente está expresada en términos de conclusiones. Quienes necesitan un concepto jurídico lo solicitan para tener un criterio de orientación frente a un tema o recibir una respuesta a una cuestión planteada” (Jaramillo Salazar, s. f.).

acercar el objeto de investigación, ayudando a la comprensión de la problemática conceptual y su manera de enseñar, tal como se lo detalla más adelante en el acápite correspondiente al diseño metodológico.

El aporte más significativo de esta tesis será, entonces, la capacidad de identificar propensiones conceptuales y metodológicas del juego y la gamificación como ejes transversales aplicables a cualquier área o disciplina que se pretenda enseñar, especialmente en lo que respecta a conceptos. Estos son elementos importantes dentro de cualquier materia, pero que a menudo no se consideran al momento de enseñar.

Pese a que los conceptos jurídicos tienen una preminencia dentro del currículo y planes de estudio de las carreras de Derecho, esta no traduce la misma importancia para su enseñanza, manteniéndose metodologías conservadoras o tradicionales. Empero, no se pretende realizar una crítica al modelo tradicional de enseñanza del Derecho, sino más bien rescatar las fortalezas que tiene a través de la gamificación.

### **2.1. Formulación del problema**

La formación del aprendizaje para ser enfocado en conceptos jurídicos utilizando la gamificación, potenciaría significativamente la posibilidad de adquisición de conocimientos y habilidades para un adecuado abordaje del modelo tradicional de enseñanza, que pese a las críticas que pesan sobre este, tiene potencialidades inexploradas y pueden salir a relucir con herramientas lúdicas, generando el ambiente de aprendizaje apropiado para consolidar un mejor desempeño académico, tanto en el docente como en el estudiante.

A través de la gamificación se configura la posibilidad de poner en práctica los estudios más recientes y conciliarlos con modelos que, en su momento, incluso provocaron la necesidad de superación. La enseñanza y aprendizaje conceptual deviene en el éxito venidero de programas educativos mejor enfocados en la adquisición del conocimiento que en su aprehensión artificial. De aquí

la justificación e importancia de la investigación.

La enseñanza tradicional de conceptos jurídicos se enfrenta a desafíos en términos de adquisición de conocimientos y habilidades. Aunque existen críticas al modelo tradicional, se reconoce su potencial no explorado. La incorporación de la gamificación como herramienta pedagógica puede ofrecer una solución innovadora para mejorar el desempeño académico tanto de docentes como de estudiantes, creando un ambiente de aprendizaje propicio para consolidar el conocimiento. La investigación busca explorar los efectos de la aplicación de la gamificación dentro del modelo tradicional de enseñanza de conceptos jurídicos.

Con la problemática así planteada, es menester presentar la pregunta de investigación que guiará este trabajo:

- ¿Cuál es el impacto que produce la aplicación de la gamificación dentro del modelo tradicional de enseñanza de conceptos jurídicos?

Preguntas que apoyarán, son las siguientes:

- ¿En qué consiste el modelo tradicional y otros modelos de enseñanza?
- ¿Cuáles modelos o estrategias pueden ser aplicadas en la enseñanza de conceptos?
- Si los conceptos son la unidad básica de conocimiento, ¿por qué no se le da la debida importancia en el proceso de enseñanza-aprendizaje?
- ¿Qué experiencias gamificadas o no gamificadas hay en relación a la enseñanza de conceptos?
- ¿Existen experiencias de gamificación en educación superior?

## **2.2. Justificación e importancia de la investigación**

Se considera valioso el uso de la gamificación para complementar modelos existentes. Esto impulsa el desarrollo de aprendizajes, para el caso conceptuales, a través de lo que se podría denominar estrategias gamificadas, no sólo permitiendo cumplir exigencias académicas o curriculares, sino también facilitando la innovación, la competitividad, el reto y la creatividad. Se puede instaurar a la gamificación

como una herramienta curricular; usar todo lo que ofrece como gestión del conocimiento actualizado en pedagogía, aporta de manera académica y científica al desarrollo del aprendizaje conceptual en el ámbito jurídico.

La gamificación logra que el estudiante se involucre y concentre en la tarea que está desempeñando. El reto que provoca el juego da la sensación de recompensa por el esfuerzo realizado. La enseñanza del Derecho puede ser clasificada como aburrida, pero desde un punto de vista lúdico puede ser reconvertida en dinámica y entretenida. Esto en lo absoluto resulta contradictorio.

Deterding, Dixon y otros defienden que la gamificación es básicamente el uso de elementos de diseño del juego en contextos no lúdicos (2011). Esto se alinea directamente con la postura que se vio anteriormente con respecto a la seriedad del juego según Huizinga. Queda claro entonces, que a través de la gamificación la motivación del alumno aumentaría (Erenli, 2013).

Beneficioso también, porque se soluciona un reto aún pendiente en las aulas (colegios o universidades): la instauración de un ambiente favorable al aprendizaje y en el cual el alumno aprenda en cantidad y en calidad. Al desarrollar actividades basadas en juegos se pueden impulsar cambios de hábitos en los estudiantes y docentes. Este cambio de modalidad puede hacer que el estudiante pase de un simple receptor pasivo de conocimiento a convertirse en un actor más activo en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Cortizo Pérez et al., 2011), aspecto tan criticado del modelo tradicional.

Aprender jugando puede resultar una idea que evoque distracción. Por ello se debe planear con sumo cuidado y coherencia cada una de las tareas y actividades que se van a desarrollar (Von Ahn & Dabbish, 2008). Por esta razón el trabajo de investigación busca verificar la incidencia que tiene la gamificación en entornos tan formales como es el aula del Derecho y la enseñanza de conceptos. Y “son tantas las ventajas y beneficios de la gamificación que cada vez se está utilizando más como técnica de aprendizaje en la Enseñanza Superior. En lo que respecta a los Estudios de Derecho, el empleo de esta metodología es mínimo” (Bastante Granell & Moreno García, 2020, pp. 27-28).

### **2.3. Delimitación de la investigación (temática, espacial, temporal)**

En esta parte, se establecerán las fronteras dentro de las cuales se ha llevado a cabo el presente estudio. Esto incluye definir la temática específica abordada, el ámbito espacial en el que se realizó la investigación y el período temporal en el que se llevaron a cabo las observaciones y análisis. Esta delimitación es esencial para comprender el alcance y los límites de los resultados y conclusiones presentados en este trabajo.

#### **2.3.1. Delimitación temática**

La delimitación temática establece el enfoque preciso de la investigación, definiendo cuáles aspectos específicos de la gamificación y la enseñanza de conceptos jurídicos serán abordados. Esto garantiza que el análisis se centre en áreas relevantes y coherentes con los objetivos de la investigación.

##### **Formación y enseñanza de conceptos**

Impartir conocimiento es quizás una de las tareas más arduas en la cual el ser humano se haya involucrado. Por lo mismo, tienen una importancia capital en el basamento de la enseñanza. El conocimiento es entendido de muchas maneras, pero desde un nivel educativo es un sistema amplio de teorías, leyes, hechos y conceptos. Estos últimos pueden ser considerados la unidad básica del conocimiento. De ahí la importancia de entender su formación, modelos o teorías educativas que los contienen y revelan. Parafrasear o repetir un concepto no es lo mismo que explicar un concepto, menos aún, poderlo enseñar. Los conceptos jurídicos tendrán una demarcación en cuanto a experiencias gamificadas se encuentren al respecto. Como apoyo, se tomarán en cuenta las teorías o modelos de aprendizaje que se hayan ocupado del tema conceptual.

##### **Gamificación y conceptos jurídicos**

La gamificación ha tenido mayor acogida y uso en ámbitos corporativo-empresariales, principalmente en materia de márketing. Pero la orientación del trabajo será

encaminada hacia la aplicación gamificada dentro del ámbito educativo en sentido estricto, considerando su uso pedagógico y didáctico. Se procurará la experiencia gamificada del Derecho y, más concretamente, la enseñanza de conceptos jurídicos en proyección pedagógica del pensamiento.

### **Modelo tradicional de enseñanza**

Los modelos y teorías que se hayan ocupado de la formación y aprendizaje de conceptos serán el foco de atención del estudio, en especial el denominado modelo tradicional de enseñanza, el cual configura un eje temático relevante en la tesis.

#### **2.3.2. Delimitación espacial**

El concepto y el concepto jurídico, al ser elementos básicos del currículo del Derecho, el estudio se concentrará en estudiantes de la Facultad de Derecho y CC.PP. de la Universidad Mayor de San Andrés, carrera de Derecho, como grupo etario diverso con rango demostrativo que puede ayudar a verificar que la gamificación puede ser aplicada en adultos y jóvenes.

#### **2.3.2. Delimitación temporal**

Los conceptos son impartidos a lo largo de toda la carrera universitaria. Con fines comparativos y de evidencia, se llevó a cabo la actividad investigativa con población de primer año/semestre y último año/semestre de la carrera de Derecho, incluyendo un tercer grupo de respaldo para verificación. La selección de la materia o clase se basó en conceptos insertos en el plan de estudios o que fueran comunes y transversales.

La fase de estudio tuvo lugar en las siguientes fechas: 26 de octubre de 2021, 28 de octubre de 2021, 5 de noviembre de 2021, 9 de noviembre de 2021, 10 de noviembre de 2021 y 12 de noviembre de 2021.

#### **2.4. Objetivo general y objetivos específicos**

En este apartado se presentarán el objetivo general y los objetivos específicos que orientan el desarrollo de esta investigación. Estos objetivos delimitan la dirección y el alcance de la indagación en relación con la efectividad de la gamificación en la enseñanza de conceptos jurídicos.

### **Objetivo general**

El objetivo general de esta tesis consiste en determinar el impacto de la aplicación gamificada dentro del modelo tradicional de enseñanza de conceptos jurídicos.

### **Objetivos específicos**

Igualmente, se desglosan los objetivos específicos de la siguiente manera:

- Definir el modelo tradicional y modelos o teorías que han pretendido superarlo.
- Enunciar los modelos o estrategias que pueden ser aplicadas en la enseñanza de conceptos.
- Deducir la importancia de los conceptos en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Exponer experiencias gamificadas y no gamificadas que hay en relación a la enseñanza de conceptos.
- Establecer experiencias gamificadas en educación superior.

## **2.5. Hipótesis**

La hipótesis para el trabajo de investigación es la siguiente:

La utilización de la gamificación dentro el modelo de enseñanza tradicional del Derecho mejora considerablemente la comprensión de conceptos jurídicos.

Las variables que se pueden identificar en la hipótesis son:

Variable independiente: Utilización de la gamificación dentro del modelo de enseñanza tradicional del Derecho.

Variable dependiente: Comprensión de conceptos jurídicos.

## **Capítulo III**

### **Marco teórico**

Dentro este marco se propone establecer una fundamentación conceptual sobre la gamificación y su aplicación en la educación, con un enfoque particular en la enseñanza de conceptos, especialmente en el ámbito del Derecho. La gamificación, entendida como la incorporación de elementos de juego en contextos no lúdicos, se analizará en relación a otras modalidades educativas y se abordarán los fundamentos que sustentan su implementación. Se exploraron las ventajas intrínsecas de la gamificación en términos de motivación y compromiso del estudiante. Además, se revisaron experiencias gamificadas en la educación superior para entender su aplicación práctica y resultados.

Se contextualiza la gamificación en contraste con el modelo tradicional de enseñanza, y se examinaron aspectos fundamentales de la educación, la enseñanza y el aprendizaje. Se abordaron, igualmente, estrategias de enseñanza y aprendizaje en el contexto de la gamificación, incluyendo la formación y comprensión de conceptos. Los conceptos, fundamentales en la adquisición de conocimiento, fueron objeto de estudio en términos de su naturaleza y su importancia en la educación. Asimismo, se exploró cómo los modelos y estrategias pueden aplicarse en la enseñanza de conceptos, específicamente en el ámbito jurídico.

El proceso de formación de conceptos fue analizado desde perspectivas teóricas y prácticas. La enseñanza del Derecho, un campo que requiere una comprensión profunda de conceptos como el derecho y la justicia, siendo examinada en relación a formas pedagógicas y estrategias educativas. La exposición de experiencias en la enseñanza de conceptos jurídicos permitió observar aplicaciones concretas de los fundamentos teóricos revisados.

#### **3.1. Definiciones preliminares**

##### **3.1.1. Enseñanza y aprendizaje**

Enseñar deviene del latín vulgar *insignāre*, señalar. La RAE (2022a)

establece las siguientes acepciones:

1. tr. Instruir, doctrinar, amaestrar con reglas o preceptos. 2. tr. Dar advertencia, ejemplo o escarmiento que sirva de experiencia y guía para obrar en lo sucesivo. 3. tr. Indicar, dar señas de algo. 4. tr. Mostrar o exponer algo, para que sea visto y apreciado. 5. tr. Dejar aparecer, dejar ver algo involuntariamente. 6. prnl. Acostumbrarse, habituarse a algo. (primera parte web)

En la tradición educativa, han destacado dos concepciones de la enseñanza: una que se enfoca en poner conocimientos en la mente de los alumnos, y otra que se preocupa por sacar o permitir que los sujetos expresen sus potencialidades. Estos enfoques han estado relacionados con diferentes tradiciones pedagógicas, algunas que ven al niño como una tabla rasa y a la educación como un proceso de inscripción, y otras que consideran al niño como una suma de potencialidades a desarrollar. Actualmente, la enseñanza ha perdido prestigio al ser asociada con aspectos directivos y transmisivos, y ha surgido la noción de que el ideal educativo es permitir que las cosas surjan desde los niños. El autor considera que las filosofías de enseñanza proporcionan orientación y valores educativos generales, pero no constituyen una pedagogía elaborada. Para él, la enseñanza no se define por el éxito del aprendizaje, sino por el tipo de actividad en la que están comprometidos tanto el docente como el estudiante, otorgando al estudiante una parte importante de la responsabilidad en el proceso de aprendizaje (Feldman, 2008).

La investigación sobre la enseñanza plantea desafíos en cuanto a la definición y diferenciación entre enseñar y explicar. Además, surge la pregunta de si la autoenseñanza es válida y si el receptor debe tener intención de aprender. También se cuestiona si el conocimiento debe estar en la mente o simplemente tener acceso a la información. En el contexto escolar moderno, ser estudiante implica más que aprender, involucrando interacciones y situaciones diversas. Por tanto, se argumenta que la

investigación sobre enseñanza debe centrarse en las tareas y actividades de los estudiantes, en lugar de la concepción tradicional basada en criterios estándar de evaluación del éxito (Wittrock, 1997).

La aproximación a la enseñanza la tiene el término didáctico. La RAE (2022a) establece cuatro acepciones para este término, el cual proviene del griego *didaktikós*: “a. Perteneciente o relativo a la didáctica o a la enseñanza; b. Adecuado o con buenas condiciones para enseñar o instruir; c. Que tiene como finalidad fundamental enseñar o instruir. d. Arte de enseñar (primera sección web)”.

La didáctica es un campo diverso que busca abordar cómo enseñar a todos. A lo largo del tiempo, diversos pensadores han tratado esta cuestión, pero su complejidad ha aumentado debido a mediaciones institucionales y cambios en la actividad escolar actual. La didáctica genera conocimientos prácticos, teóricos, reglas y estrategias para la enseñanza, pero aún persiste el desafío de cómo ayudar a enseñar (Feldman, 2008).

En el siglo XVII, la obra *Didáctica Magna* de Juan Amós Comenio introdujo una visión mágica de la enseñanza como el arte de llegar a todos con conocimientos y buenas costumbres mediante métodos adecuados. Esta idea persiste hoy en día. A fines del siglo XIX y principios del XX, surgió el Movimiento de Escuela Nueva, enfocándose en la enseñanza activa y la centralidad del alumno. Pestalozzi, Decroly y Montessori destacaron en este enfoque, influyendo en la imagen actual de la didáctica (Hernández-Pizarro & Caballero, 2009).

Pero Camilloni (2007) es quien define de mejor manera este aspecto, al indicar la didáctica es una disciplina que analiza prácticas de enseñanza para describirlas, explicarlas y establecer normas para resolver problemas docentes. Aborda cuestiones esenciales de la educación como diseño curricular, estrategias de enseñanza, ambientes de aprendizaje, materiales y evaluación.

Es importante delimitar el enfoque de la tesis, distinguiendo claramente entre enseñanza y educación para evitar confusiones. La educación engloba el conjunto de conocimientos, órdenes y métodos que promueven el desarrollo integral del individuo, formando su carácter y habilidades. Por

otro lado, la enseñanza se concentra en la transmisión efectiva y eficiente de conocimientos específicos o generales sobre una materia en particular. En el caso de esta investigación, se centra en la enseñanza específica de conceptos, enfocándose en cómo transmitir de manera eficaz los conocimientos sobre una materia para que los estudiantes adquirieran un conocimiento completo y preciso.

Igualmente, hay que tener en cuenta que la enseñanza y la educación están interrelacionadas, siendo la enseñanza una herramienta clave dentro del proceso educativo. El concepto de enseñanza-aprendizaje implica un proceso bidireccional donde el docente transmite conocimientos y el estudiante los adquiere y asimila, desde la adquisición de datos hasta la forma más compleja de recopilación y organización de la información (Edel-Navarro, 2004).

En síntesis, “la base fundamental de todo proceso de enseñanza-aprendizaje se halla representada por un reflejo condicionado, es decir, por la relación asociada que existe entre la respuesta y el estímulo que la provoca” (Edel-Navarro, 2004, p. 4).

### **3.1.2. Estrategias de enseñanza y estrategias de aprendizaje**

Las estrategias de enseñanza se conciben como aquellos procedimientos usados por el docente con la finalidad de promover aprendizajes que impliquen actividades conscientes y orientadas a un fin. El docente influye en los procesos de aprendizaje del alumno a través de estrategias, las cuales deben ser: funcionales, significativas, útiles, necesarias, directa, informativa y clara.

Las estrategias de aprendizaje vienen a constituir actividades conscientes e intencionales que guían las acciones a seguir para alcanzar determinadas metas de aprendizaje por parte el alumno. Esto implica algo más que una rutina automatizada, simple o secuenciada de alguna habilidad. Es conducta y pensamiento del estudiante para poder adquirir, almacenar y utilizar la información que se le está aportando. A su vez, las estrategias están constituidas por elementos más simples: técnicas de aprendizaje, destrezas o habilidades.

En otros términos, la referencia de estrategias de enseñanza/aprendizaje, ya sea el docente o el alumno, debe entenderlas como el empleo de procedimientos flexibles y adaptativos a las distintas situaciones o circunstancias de la enseñanza (Parra Pineda, 2003).

Existen diversidad de taxonomías, Díaz Barriga citado por Parra Pineda (2003) clasifica de acuerdo a el momento de uso y presentación en la secuencia didáctica, el propósito pedagógico, la persistencia en los momentos didácticos y según la modalidad de enseñanza. Sin embargo, se ocupará la taxonomía propuesta por Parra Pineda, la cual reduce su enfoque desde: los sujetos (docente y estudiante), el proceso a las mediaciones didácticas y los objetos de conocimiento.

Las estrategias de enseñanza influyen en el aprendizaje del alumno y deben ser claras, útiles y significativas. Las estrategias de aprendizaje son actividades conscientes que guían al estudiante hacia metas específicas. Hay diferentes enfoques según el foco en el alumno, docente o conocimiento, influyendo en la comprensión y aplicación del contenido (Parra Pineda, 2003). Las estrategias de enseñanza y aprendizaje son fundamentales para diseñar y ejecutar con éxito la gamificación en la educación. Estas estrategias deben estar alineadas con los elementos del juego y los objetivos de aprendizaje, involucrando a los estudiantes de manera efectiva y fomentando su participación activa. De aquí se desprende parte importante de la tesis en la división de tradicional y gamificado, tal como se explica en el acápite correspondiente al diseño metodológico.

### **3.2. La gamificación**

La *gamificación* se refiere a la aplicación de elementos y mecánicas de juego en contextos no relacionados con los juegos en sí. Se utiliza para motivar, involucrar y promover la participación de las personas en diferentes actividades, como el aprendizaje, el trabajo o la resolución de problemas. La gamificación busca aprovechar la motivación intrínseca que los juegos generan en las personas para lograr objetivos específicos (Pineda, 2016).

El término<sup>2</sup> hizo su primera aparición en 2003, cuando Nick Pelling fundó la consultora Conundra, que se dedicaba a utilizar las mecánicas de juego como recurso para promover la venta de productos de consumo. Inicialmente, se aplicó en el ámbito del marketing, pero rápidamente se extendió a otros sectores como la educación, la cultura y la investigación científica. Según la definición clásica, se refiere al “uso de los elementos y de la mecánica del juego en contextos ajenos al mismo, con el objetivo de orientar el comportamiento de las personas y conseguir determinadas metas” (Carreras, 2017, p. 109).

Oriol Ripoll, citado por Carreras (2017) propone una definición alternativa que se enfoca no tanto en los recursos utilizados, sino en el resultado deseado: crear experiencias de aprendizaje gratificantes utilizando elementos del juego. Esta definición destaca la importancia de hacer que las experiencias de aprendizaje sean gratificantes y estimulantes, y no sólo dirigir el comportamiento de las personas. Es más acerca de despertar el interés por el aprendizaje. A menudo, la gamificación se asocia con el uso de elementos y mecánicas de los videojuegos. Sin embargo, Ripoll enfatiza que la gamificación no se limita exclusivamente al ámbito de los videojuegos, sino que debe entenderse de manera más amplia, incluyendo juegos de mesa tradicionales, juegos de calle, juegos de rol, juegos de competición, entre otros<sup>3</sup>. En este sentido, destaca la capacidad del juego en general, no solamente de los juegos tecnológicos, para estimular la atención y el compromiso de las personas en las tareas que realizan.

Siguiendo a Huizinga, el *juego* es:

. . . una acción libre ejecutada ‘como si’ y sentida como situada fuera de la vida corriente, pero

---

<sup>2</sup> Se hace uso del término gamificación en lugar de *ludificación* para referirse específicamente a la estrategia de incorporar elementos y mecánicas de juego en la enseñanza. Esta elección se debe a la preferencia por el término más extendido y utilizado en el ámbito académico y profesional.

<sup>3</sup> La gamificación debe distinguirse de la *teoría de los juegos*, la cual constituye un marco teórico que analiza de manera matemática el comportamiento óptimo de múltiples jugadores frente a las diferentes estrategias aplicables para la resolución de un juego. Un ejemplo ampliamente conocido de la aplicación de la teoría de los juegos en la vida real es el *dilema del prisionero*, popularizado por el matemático Albert W. Tucker, el cual ofrece importantes implicaciones para comprender la naturaleza de la cooperación humana. Es preciso enfatizar que la teoría de los juegos se centra en el análisis de conductas y elecciones, y no guarda relación con la utilización de elementos del juego con propósito lúdico. Para obtener más información sobre la teoría de los juegos se recomienda consultar [unir.net/empresa/revista/teoria-de-juegos](http://unir.net/empresa/revista/teoria-de-juegos).

que, sin embargo, puede absorber completamente al jugador, sin que haya en ella ningún interés material ni se obtenga ningún provecho, que se ejecuta dentro de un determinado tiempo y un determinado espacio, que se desarrolla en un orden sometido a reglas y que da origen a asociaciones que tienden a rodearse de misterio para disfrazarse y para destacarse del mundo habitual. (2007, p. 27)

Esta definición enfatiza la naturaleza distintiva y característica del juego como una actividad que se desenvuelve en un ámbito aparte de la realidad cotidiana, ofreciendo una experiencia que trasciende los intereses prácticos y se centra en la exploración y la diversión, brindando la oportunidad de aplicar el juego en el ámbito educativo, y más específicamente en el campo del derecho, como una herramienta pedagógica que fomenta la participación activa, el aprendizaje experiencial y el desarrollo de habilidades prácticas. Al utilizar el juego como recurso didáctico, los estudiantes pueden involucrarse participativamente, adquiriendo conocimientos de forma más dinámica y desarrollando competencias legales en un entorno lúdico y estimulante.

La implementación de la gamificación se basa en una serie de pasos clave para alcanzar objetivos didácticos. En primer lugar, se deben definir de manera clara los objetivos y metas que se pretenden lograr a través del juego, determinando qué conocimientos, actitudes y competencias se espera que los estudiantes adquieran. Una vez establecidos estos objetivos, se procede a transformar el proceso de aprendizaje tradicional en una experiencia lúdica y atractiva, convirtiendo así el aprendizaje en un juego. Es esencial presentar a los estudiantes un reto específico y establecer las normas del juego de manera coherente, asegurándose de que estas reglas refuercen el objetivo didáctico y eviten posibles confusiones en el desarrollo del juego. Además, es recomendable proponer retos concretos y motivadores que los estudiantes puedan tener presentes en todo momento, ya que esto se relaciona con otro aspecto fundamental: las recompensas. Las recompensas desempeñan un papel crucial en el juego y pueden ser utilizadas para evaluar la adquisición de contenidos, comportamientos, habilidades de

trabajo en equipo y participación en el aula, entre otros. En paralelo, se sugiere implementar una competición estimulante que fomente la colaboración de los estudiantes y su aporte diversificado para alcanzar la recompensa final. Además, es importante establecer niveles de dificultad ascendentes para mantener el equilibrio entre el desafío y la superación, manteniendo así la motivación del estudiante para seguir participando y esforzándose (Conchillo García, 2017).

### **3.2.1. Otras modalidades**

Cabe destacar que la gamificación no debe ser concebida como la simple utilización de videojuegos en el contexto educativo. La gamificación implica la implementación de mecánicas propias de los videojuegos, con el objetivo de presentar a los estudiantes una serie de retos de aprendizaje que, una vez cumplidos, generen una recompensa a corto plazo (R. Contreras & Eguía, 2017). Es decir, la gamificación busca motivar al alumnado a través de la utilización de elementos propios de los juegos, sin que necesariamente se haga uso de tecnologías complejas. De esta manera, se busca fomentar la participación activa del estudiante en su propio proceso de aprendizaje, al mismo tiempo que se promueve el desarrollo de habilidades y destrezas específicas.

Una concreción de la gamificación se encuentra en los denominados juegos serios o *serious games*, los cuales se distinguen por su finalidad educativa o formativa en lugar de buscar exclusivamente el entretenimiento. Estos juegos representan una aplicación específica de la gamificación y comparten los objetivos fundamentales propuestos por Ripoll para esta metodología. En el contexto educativo, la gamificación se materializa a través de estos juegos, los cuales tienen como propósito estimular la atención e implicación de los estudiantes, transformando el proceso de aprendizaje en una experiencia significativa y enriquecedora. El término *serio* en juegos serios se utiliza para destacar la importancia y relevancia de esta forma de gamificación en contraposición a la percepción inicial que podría asociarse al término juego, connotando banalidad o superficialidad (Carreras, 2017).

Otra forma o herramienta es el aprendizaje basado en juegos (ABJ) o *game based learning* (GBL),

el cual se refiere a la utilización de juegos para mejorar la experiencia de aprendizaje. En este enfoque, se emplea un juego específico para que los alumnos adquieran habilidades o conocimientos particulares. El juego se convierte en un medio para llevar a cabo el aprendizaje o trabajar un concepto específico. Durante el transcurso del juego o al finalizar una partida, el docente tiene la oportunidad de reflexionar sobre lo que está ocurriendo en el juego y los contenidos que se desean abordar. La metodología del ABJ no se encuentra limitada y, por lo tanto, resulta difícil de sistematizar. No sigue una clasificación concreta, ya que su aplicación dependerá de los contenidos que se desean abordar y de cómo el profesorado logre relacionarlos con el juego (Cornellà et al., 2020). La flexibilidad y adaptabilidad del enfoque permiten su adecuación a diversas temáticas y contextos educativos.

### **3.2.2. Cómo gamificar**

La gamificación en una asignatura puede ser aplicada de diferentes maneras, considerando diversas mecánicas y dinámicas, así como las actividades y objetivos específicos que se desean lograr. Según Carreras (2017) algunas estrategias importantes a tener en cuenta son las siguientes: a) la creación de una historia atractiva que sirve como hilo conductor, motivando el aprendizaje; b) personalización de roles y avatares para una mayor identificación y compromiso; c) retroalimentación constante para un seguimiento efectivo del progreso; d) misiones y desafíos que estimulan el interés y habilidades de pensamiento; e) competencia entre participantes que aumenta la motivación; f) interactividad para un aprendizaje integral; y g) recompensas como puntos, bienes virtuales y acceso a niveles.

### **3.2.3. Ventajas de la gamificación**

Estas mecánicas presentan beneficios para el aprendizaje. La retroalimentación inmediata permite a los estudiantes recibir información precisa sobre su desempeño, lo que les ayuda a comprender sus errores y realizar correcciones de manera oportuna. Además, fomenta la aceptación del error como parte inherente al proceso de adquisición de conocimiento y crecimiento personal, lo que

reduce el temor al fracaso y promueve una mentalidad de aprendizaje continuo. La interactividad, por su parte, actúa como un factor adicional de motivación al integrar todos los aspectos del aprendizaje en una unidad de significado coherente. Al abarcar diversas habilidades y disciplinas de manera interconectada, se facilita la percepción de una experiencia de aprendizaje más completa y relevante para los estudiantes. Esta perspectiva también se encuentra en línea con el enfoque del trabajo por proyectos, donde los estudiantes se involucran activamente en la resolución de problemas y la aplicación de conocimientos en contextos reales (Carreras, 2017).

#### **3.2.4. Experiencias gamificadas en la educación superior**

La gamificación se ha consolidado como una opción relevante para superar las estrategias convencionales de enseñanza en el ámbito educativo, especialmente en la educación superior. Su creciente adopción se refleja en el aumento de la producción académica y su aplicación en diversas disciplinas, como administración, economía, arte, humanidades, ciencias de la salud, ciencias naturales, ciencias sociales, jurídicas, ingeniería y arquitectura.

Según el estudio realizado por Lozada y Betancur, se habría observado que la gamificación ha generado un mayor número de trabajos de investigación en áreas como psicología, derecho e historia, teniéndose como objetivo analizar los efectos de la gamificación en el ámbito educativo, específicamente en el contexto de un curso universitario. Para ello, se compararon dos clases del mismo curso, una gamificada y otra no. Los resultados mostraron que la gamificación puede ser una estrategia de doble filo, ya que puede desmotivar a aquellos estudiantes que ya estaban intrínsecamente motivados. Esto sugiere tener una cierta precaución con la diversión obligatoria y permitir a los estudiantes elegir su participación en estas actividades. Además, se identificó una disminución en el compromiso y el interés de los estudiantes del curso gamificado a lo largo del tiempo (2017). Tal apreciación teórica sirvió de base para la elección de la muestra en el diseño metodológico.

En criterio de Lozada y Betancur (2017), a pesar del interés creciente en la gamificación en la

educación superior, aún no hay una teoría unificada ni guías claras para su aplicación completa. La falta de un concepto unificado plantea preguntas sobre cómo medir su impacto, influencia en el rendimiento y su adaptación a todas las áreas. Más investigación y comparaciones son necesarias para desarrollar enfoques efectivos en la gamificación en la educación superior. Identificar avances y aplicaciones es esencial, para lo cual se sugiere usar búsquedas más detalladas y actualizadas.

Aquello, más que un problema, puede ser representado como un desafío. La tecnología es un factor clave en su aplicación, pero se requiere un seguimiento constante para comprender su impacto y aplicarla efectivamente en diferentes contextos educativos.

En la educación, la gamificación se explora para motivar a los estudiantes. Profesores son clave en la adopción de innovaciones en el aula. El interés del alumno es esencial. La falta de interés podría influir en profesores y la preparación de clases gamificadas puede ser un desafío para su adopción como método docente (Martí Parreño et al., 2016).

### **3.2.5. Crítica a la gamificación**

En el ámbito académico, se han planteado algunas pocas críticas y reflexiones en torno a la gamificación, aparte de la antes mencionada postura de Lozada y Betancur. Moretón (2015) presenta una perspectiva desfavorable desde su aparición en el análisis de ciclo de expectativa de Gartner, considerándola como un paso más en la adopción acrítica de una determinada tecnología en una cultura específica. El autor destaca la necesidad de construir una metodología sólida y aceptada para la aplicación de la gamificación en entornos educativos, con el fin de evidenciar los avances, beneficios, desventajas y limitaciones de su implementación en dichos espacios.

En línea con estas reflexiones, Hamari, Koivisto y Sarsa (2014) llevan a cabo un análisis de publicaciones sobre gamificación, donde identifican que se enfatiza la definición de la gamificación, los elementos del juego en contexto, el contexto gamificado y los usuarios involucrados. Sin embargo, también resaltan deficiencias metodológicas en estas publicaciones, como tamaños de muestra

pequeños, falta de grupos de control, sesgos de interpretación en relación con el concepto de gamificación, períodos de investigación demasiado cortos y falta de claridad en el análisis de los resultados a la luz de la gamificación.

Estas críticas y reflexiones resaltan la importancia de abordar la gamificación desde una perspectiva rigurosa y reflexiva, que considere no sólo sus aspectos positivos, sino también los desafíos y limitaciones que puede presentar. Es fundamental realizar investigaciones sólidas, con metodologías adecuadas, que permitan comprender de manera más precisa los efectos y alcances de la gamificación en entornos educativos. En este sentido, la presente tesis constituye un aporte al campo, ya que se enfoca en el desarrollo de una metodología de investigación rigurosa que busca precisar los alcances de la gamificación en entornos educativos. A través de un enfoque metodológico adecuado, se busca proporcionar una comprensión más clara de los efectos y beneficios de la gamificación en la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje (Pineda, 2016).

### **3.3. El modelo tradicional**

Siguiendo a Juan Ignacio Pozo y a Miguel Gómez, Parra Pineda señala que el enfoque tradicional ha sido una forma prototípica de enseñanza, cuyos principales rasgos han sido derivados, tanto de la formación recibida por los docentes como de la propia cultura educativa. Es una forma de transmisión de conocimientos verbales, donde el alumno juega un papel reproductor del conocimiento de la manera más fiel posible, siendo el profesor el proveedor de estos, ya elaborados y listos para ser consumidos bajo supuestos educativos (2003).

Conforme a las ideas de Parra Pineda (2003), estos supuestos o enfoques pueden resumirse en lo siguiente:

- La educación busca llenar la mente del alumno con el saber conceptual, siguiendo la lógica del discurso científico.
- Se basa en conocimientos disciplinarios aceptados, siendo estáticos y absoluto.

- El docente tiene un papel central en explicar rigurosamente los contenidos, mientras que los estudiantes repiten lo aprendido.
- Las clases magistrales son esenciales, con el docente exponiendo y los estudiantes tomando apuntes y realizando ejercicios.
- La evaluación es selectiva y sumativa, enfocada en la repetición de los contenidos.
- El modelo educativo unidireccional con poca flexibilidad, interpretación, autonomía y conexión en los estudiantes.

El modelo tradicional se basa en la transmisión de conocimientos conceptuales, pero estos no garantizan un uso dinámico y flexible del conocimiento fuera del aula. Además, se observa una desconexión y desinterés entre las metas del docente y las de los alumnos, siendo común escuchar acerca de la falta de motivación del docente hacia los alumnos. Este aspecto también es evidente en el contexto de la gamificación, como se abordará más adelante.

### **3.3.1. La enseñanza expositiva**

Según Ausubel<sup>4</sup> y respaldado por Parra Pineda (2003), el problema de la enseñanza tradicional no radica tanto en su enfoque expositivo, sino en mejorar la eficacia de las exposiciones al transformar el significado lógico en significado psicológico. Es decir, el alumno debe internalizar los significados científicos como propios. La estrategia didáctica más efectiva es acercar progresivamente las ideas del alumno al concepto científico, que es el núcleo del currículo.

Al igual que la enseñanza tradicional, la enseñanza expositiva, según Parra Pineda (2003) sigue los siguientes supuestos o enfoques:

---

<sup>4</sup> Una de las más conocidas teorías de la enseñanza es la conocida como aprendizaje significativo, propugnada por David P. Ausubel, la cual contrasta con el aprendizaje por descubrimiento diseñada por Bruner. Para Ausubel, el sujeto obtiene el conocimiento a través de la recepción, y no así por descubrimiento, tal como lo sostiene Bruner, ya que los conceptos se presentan y comprenden, pero no se descubren. Ausubel valora la información verbal, toda vez que de esta se deriva el aprendizaje significativo. En tal sentido, no considera significativo al aprendizaje memorístico; esta no guarda ninguna relación con el conocimiento ya adquirido.

- Su objetivo principal es transmitir la estructura conceptual de las disciplinas y su significado lógico, priorizando el conocimiento conceptual sobre actitudes y procedimientos. Se parte del hecho de que el estudiante ya posee una lógica propia y lo que ya sabe es el factor más influyente en el aprendizaje.
- Organiza los contenidos siguiendo una lógica inductiva, de lo general a lo específico, conectando progresivamente los nuevos contenidos con los anteriores para evitar la disgregación y lograr una estructura jerárquica coherente.
- Emplea un organizador previo como fase inicial, seguida de la presentación del contenido por el profesor y, finalmente, una fase de refuerzo para reforzar los lazos conceptuales y hacer explícita la estructura del currículo.
- La evaluación se enfoca principalmente en el conocimiento conceptual, utilizando técnicas como los mapas conceptuales propuestos por Novak y Gowin, que permiten evaluar las relaciones conceptuales del alumno en un campo específico.
- Establece conexiones explícitas entre los diferentes aspectos del currículo, activando los conocimientos previos del alumno y relacionándolos con los nuevos. Sin embargo, su eficacia puede ser limitada cuando se necesite cambiar el conocimiento previo o reestructurar concepciones anteriores.

Todo esto se integra como el modelo pedagógico de la pedagogía instruccional.

### **3.3.2. La enseñanza tradicional frente a otros modelos y teorías de enseñanza**

Durante la Edad Media, la enseñanza de las ciencias fue mínima en escuelas y universidades. En el siglo XVIII y parte del XIX, con los grandes descubrimientos, surgió el interés por las ciencias, pero la enseñanza seguía siendo teórica y la enseñanza experimental llegó más tarde. En la actualidad, las estrategias de aprendizaje han ganado importancia, y la enseñanza de las ciencias también debe adaptarse a la diversidad y complejidad. Los docentes deben enfocarse en la

construcción de sujetos creativos y diversos en sociedades complejas (Torres Salas, 2010). Para ello, se han desarrollado nuevos modelos de enseñanza, asunto que será abordado en el siguiente apartado.

### **3.3.2.1. La investigación dirigida**

El concepto de aprendizaje como un proceso de investigación no es nuevo; sin embargo, durante la década de los 90 y principios de este siglo, han surgido iniciativas afines con ese planteamiento y ha adquirido un impulso importante, especialmente fundamentado en el constructivismo. Podría decirse que la investigación dirigida es una metodología sustentada en el paradigma naturalista, fortalecido con la teoría del constructivismo, que propone el aprendizaje de los conceptos como una construcción de manera activa por parte del aprendiz y la cual se lleva a cabo con base en los conocimientos previos. Se concibe el aprendizaje científico como una construcción social de teorías y modelos, donde los docentes actúan como guías para sus alumnos, facilitando cambios en conceptos, actitudes y procedimientos. Esto favorece un mayor desarrollo cognitivo, capacitándolos para abordar con éxito problemas tanto teóricos como prácticos (Torres Salas, 2010)

### **3.3.2.2. Aprendizaje por descubrimiento**

En esta forma de aprendizaje el alumno adquiere conocimientos descubriendo los principios de la ciencia por sí mismo. Para un proceso óptimo, se deben desarrollar habilidades como la observación, la elaboración de supuestos, la problematización y otras. Esta forma de aprendizaje permite el desarrollo de destrezas metacognitivas<sup>5</sup>. Los nuevos conceptos deben cimentarse

---

<sup>5</sup> La metacognición engloba una serie de procesos cognitivos que una persona utiliza para recopilar, producir y evaluar información, a través de mecanismos intelectuales interiorizados. Esto le permite conocer, controlar y autorregular su propio funcionamiento intelectual de manera efectiva. No es un término admitido por la Real Academia de la Lengua Española, pese a que es usado de manera frecuente en diversos ámbitos científicos y académicos. No obstante, otros Institutos y Academias sí recogen su significado. Véase como ejemplo la respuesta elaborada por la de la Academia Mexicana de la Lengua en [academia.org.mx/consultas/consultas-frecuentes/item/metacognicion](http://academia.org.mx/consultas/consultas-frecuentes/item/metacognicion).

en una base sólida para que el aprendizaje sea eficaz y logre un cambio conceptual en el alumno, reemplazando sus concepciones anteriores por ideas más cercanas al conocimiento científico (Torres Salas, 2010).

### **3.3.2.3. Aprendizaje por indagación**

En la actualidad, con un mundo lleno de productos científicos, la alfabetización científica se ha vuelto imprescindible, ya que todos debemos utilizar información científica para tomar decisiones diarias. El objetivo principal de este modelo es brindar a los estudiantes la oportunidad de investigar cómo la ciencia se encuentra presente en todos los aspectos de la vida y en todas las actividades humanas. Además, busca integrar la vida cotidiana en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la ciencia. (Torres Salas, 2010)

### **3.3.2.4. La enseñanza de las ciencias y las nuevas tecnologías**

En un mundo globalizado y en constante cambio, se enfrentan desafíos para mejorar la educación y lograr un efecto transformador que contribuya al desarrollo. Para lograrlo, es esencial que los estudiantes tengan entornos de aprendizaje más efectivos y didácticos que fomenten su pensamiento crítico y capacidad de aprender. En el pasado, el enfoque curricular se centraba principalmente en adquirir conocimientos científicos para familiarizar a los estudiantes con teorías y conceptos, pero con el avance de la tecnología, especialmente con el desarrollo de Internet en la década de 1990, se planteó la necesidad de diseñar sistemas educativos adecuados para la sociedad de la información. Por lo tanto, las tecnologías educativas deben adaptarse a estas nuevas herramientas para facilitar el acceso a la educación en un mundo tecnológico impulsado por la informática y las telecomunicaciones (Torres Salas, 2010).

### **3.3.2.5. La Escuela Nueva**

En la transición del siglo pasado al presente, diversos pedagogos, como Comenius, Dewey, Claparède, Ferriere, Freinet, Decroly y Montessori, alzaron sus voces en contra del mecanicismo, el autoritarismo y la falta de actividad presentes en la Escuela Tradicional. Estos promotores de la Escuela Nueva rompieron con el paradigma tradicional del aprendizaje, que consideraba el proceso como la recepción pasiva de impresiones externas. En cambio, la Escuela Nueva abrazó la idea de que la acción directa sobre los objetos es la condición y garantía del aprendizaje, considerando que manipular es aprender. Esta nueva concepción del aprendizaje generó una revolución en la educación, con propósitos distintos, variaciones en contenidos, secuenciación, metodologías, recursos didácticos y criterios de evaluación. Así nació un segundo modelo pedagógico: la pedagogía activa (De Zubiría Samper, 1999).

#### **3.3.2.6. La pedagogía activa**

La pedagogía activista presenta una perspectiva diferente del aprendizaje en comparación con la pedagogía tradicional. Su principal característica distintiva radica en vincular el aprendizaje con la acción, siguiendo la premisa de *aprender haciendo*, tal como lo expresó Decroly, en un intento de resumir los principios fundamentales de la Escuela Nueva. Según esta corriente, el conocimiento adquiere eficacia cuando se basa en la experiencia vivida; en consecuencia, la escuela debe propiciar condiciones que faciliten la manipulación y experimentación por parte de los estudiantes. En este enfoque, el niño se convierte en el elemento central de los procesos educativos, y tanto los programas como los métodos deben partir de sus necesidades e intereses (De Zubiría Samper, 1999).

#### **3.3.2.7. El conductismo**

El conductismo surgió como una corriente psicológica en la década de 1920, enfocándose en el comportamiento observable como fuente legítima de datos. Aunque enfrentó una crisis por no desarrollar una teoría unificada del aprendizaje, sigue siendo relevante en la psicología actual,

especialmente en el análisis experimental del comportamiento, aportando a la comprensión de la relación entre estímulos, respuestas y el aprendizaje en diversos campos de estudio (Pozo, 2006).

### **3.3.2.8. La teoría del procesamiento de información**

El paradigma del procesamiento de información, surgido como una alternativa al conductismo, ha adquirido un papel fundamental en la investigación de la psicología cognitiva. Al concebir la mente humana como un sistema de procesamiento de información similar a una computadora, se enfoca en conceptos esenciales como la percepción, la atención, la memoria y el pensamiento (también presentes en la enseñanza tradicional) (Pozo, 2006).

### **3.3.2.9. El aprendizaje por asociación, la formación de conceptos (artificiales y naturales) y la teoría de la reestructuración**

Para Juan Ignacio Pozo (2006) consideran dos teorías adicionales: aprendizaje por asociación y formación de conceptos artificiales y naturales. La primera explora la conexión entre estímulos y respuestas, mientras que la segunda aborda conceptos artificiales y naturales, destacando teorías probabilísticas y el prototipo de Rosen. En relación con la teoría de la reestructuración, Pozo (2006) describe cómo ajustamos estructuras mentales para nuevas situaciones o información. Teorías notables incluyen asimilación y acomodación de Piaget, aprendizaje significativo de Ausubel y aprendizaje por descubrimiento de Bruner. Estas teorías han sido muy criticadas<sup>6</sup> y han dado paso a enfoques como sociocultural y ecológico, que amplían en algo la comprensión de la reestructuración y el aprendizaje (Pozo, 2006).

---

<sup>6</sup> Las críticas al constructivismo y a todas sus corrientes derivadas son fuertes, y la mayoría de ellas están bien fundadas. La visión constructivista no distingue los diferentes papeles que juega la experiencia en diversas edades; no tiene en cuenta situaciones en las que los conocimientos no se pueden adquirir empíricamente; y se argumenta que la acción no garantiza la comprensión. Además, en muchos casos, son los propios constructivistas los que señalan sus errores y limitaciones. Por ejemplo, señalan que no es suficiente con la percepción subjetiva de la realidad por parte del individuo para la internalización de los conceptos, sino que es necesaria la interacción del observador con el medio. Para apoyar estas afirmaciones, basta con consultar los trabajos de Roberto Bueno Cuadra, Helen Iveth Figueroa Cepeda, Karlita Elizabeth Muñoz Correa, Edwin Vinicio Lozano, Diego Fernando Zavala Urquiza, Félix Bustos Cobos, Alberto Martínez Delgado o el propio Mario Bunge. En todo caso, el presente trabajo no tiene como objetivo criticar las teorías o paradigmas educativos más allá de lo que la gamificación acepte como teoría o la sostenga empíricamente.

### **3.3.2.10. La gamificación como paradigma educativo frente a la educación tradicional**

La gamificación carece aún de una definición explícita en términos de su contribución a la generación de conocimiento, lo cual es comprensible dada su ausencia de clasificación como una nueva teoría del aprendizaje. No obstante, aunque la gamificación no posee un concepto definido en relación a la creación de conocimiento, se vislumbra una noción latente en consonancia con el proceso de aprendizaje. Aunque guarda similitudes con la teoría del aprendizaje conductista, es importante destacar que la gamificación no se limita a ser una mera actualización del enfoque de Skinner. El verdadero valor de la gamificación como teoría del aprendizaje requerirá una evaluación basada en investigaciones a mediano plazo en el ámbito pedagógico, en contraposición a enfoques de gestión o marketing, para establecer su eficacia y aporte en este campo (Sánchez-Pacheco et al., 2020).

La enseñanza tradicional, arraigada en la formación docente y la cultura educativa, se caracteriza por la transmisión unidireccional de conocimientos. El profesor desempeña un papel central como proveedor de información preelaborada, y el aprendizaje se centra en la acumulación de conocimientos conceptuales estáticos y absolutos, siguiendo la lógica del discurso científico.

En el contexto de la pedagogía jurídica, la enseñanza tradicional ha sido predominante. Sin embargo, la tesis destaca la necesidad de métodos que fomenten la comprensión activa y eviten la repetición memorística. En este sentido, se propone la utilización de herramientas gamificadas para facilitar la comprensión y aplicación sólida de los conceptos jurídicos, promoviendo el diálogo activo y la iniciativa del estudiante.

En última instancia, se subraya que el concepto es central en el proceso de enseñanza, y los métodos deben organizarse para asegurar el dominio de los conocimientos conceptuales. Esto se tratará con mayor amplitud en el apartado concerniente a la enseñanza del Derecho y su contenido conceptual.

### **3.4. Los conceptos**

A lo largo de la historia de la educación, la enseñanza tradicional ha prevalecido con su enfoque expositivo y pasivo de transmitir conocimientos a los estudiantes. Sin embargo, este paradigma ha sido objeto de críticas debido a sus limitaciones en el desarrollo de habilidades cognitivas y metacognitivas. A medida que se han propuesto y desarrollado nuevos paradigmas, modelos y teorías pedagógicas, un elemento común ha sido destacado: los conceptos. El énfasis en los conceptos como elementos centrales del aprendizaje ha sido considerado de gran relevancia, ya que estos representan las estructuras fundamentales de conocimiento que permiten a los estudiantes entender, interpretar y relacionar la información en su contexto. El enfoque en los conceptos, desde modelos tradicionales hasta enfoques conductistas, incluso asociativos, subraya la importancia de que los estudiantes desarrollen una comprensión significativa de los conceptos y su aplicación práctica en la vida cotidiana y en la resolución de problemas. Por lo tanto, la enseñanza efectiva de los conceptos se ha convertido en un pilar fundamental en la búsqueda de un aprendizaje más significativo y duradero en la educación contemporánea.

El mundo está construido sobre conceptos. Los conceptos son fundamentales en el mundo y en el pensamiento humano. Desde lo simple hasta lo complejo, enriquecen nuestro mundo mental y facilitan la comprensión y comunicación. Ayudan en el aprendizaje, comunicación y discernimiento entre realidad e imaginación. Los conceptos organizan y simplifican el conocimiento, evitando la dificultad y disfunción en la recuperación de información (Cooper, 2010).

El concepto abarca lo concreto y abstracto, real e imaginario. Diferenciar nombre y concepto es importante, ya que distintas denominaciones pueden referirse al mismo. En filosofía, hay dos posturas: el concepto como esencia de las cosas o como signo con relación. Su función tiene dos visiones: expresar sustancia (intencional) o herramienta para describir, clasificar y avanzar (instrumental) (D'Amore, 2001).

Para realizar una interpretación efectiva, maximizar la información disponible y hacer inferencias precisas con los datos disponibles, los estudiantes deben cumplir con dos exigencias fundamentales. En primer lugar, es indispensable que dominen los conceptos esenciales propios de las disciplinas científicas. En segundo lugar, deben ser capaces de llevar a cabo las operaciones intelectuales típicas del pensamiento humano, tales como el análisis, la síntesis y la inferencia. Estas operaciones les permitirán interpretar y extraer conclusiones tanto teóricas como prácticas y aplicadas, utilizando la vasta cantidad de información disponible a nivel mundial (De Zubiría, 1997).

La noción de concepto varía entre personas. Algunos lo ven como sinónimo de idea, tema o proposición general, mientras que, en psicología, se refiere a categorías<sup>7</sup> que ordenan conocimiento y experiencia. Estas categorías atraen y organizan pensamientos relacionados. Formar conceptos implica clasificar, etiquetar y reflexionar activamente. Los conceptos organizan y afectan respuestas y reflexiones. Clasificar en categorías se basa en características y comparación con prototipos. Si la información cumple criterios, se conecta con el nombre y memoria asociada. Atributos definen categoría y permiten comprensión y clasificación lógica (Cooper, 2010).

### **3.4.1. La naturaleza de los conceptos**

La etimología del término concepto ofrece una perspectiva valiosa sobre su significado. Proveniente del latín *conceptus*, derivado de *concupere*. Se refiere al resultado del acto de concebir o generar en la mente, superando las impresiones sensoriales y las representaciones particulares, y alcanzando una significación universal. Aunque se ha debatido si existe alguna coincidencia con la palabra idea o si puede equipararse al *lógos* (el *verbum*, la palabra mental) o incluso a la noción, diversos filósofos han sostenido distintas interpretaciones. Esto abre la posibilidad de considerar al concepto

---

<sup>7</sup> Se evitará en la tesis el uso del término *categoría* para no generar confusión con el término *concepto*. Aunque ambos están relacionados, es necesario distinguirlos ya que concepto se refiere a la representación mental de una clase y categoría se refiere a los ejemplos o elementos que pertenecen a esa clase. Al utilizar ambos términos en el mismo contexto, podría generarse ambigüedad y dificultad para entender el tema en cuestión.

equiparable a la idea, aunque la idea implique una forma de representación, mientras que el concepto podría ser inmune a esta característica (D'Amore, 2001).

Los conceptos son conjuntos rotulados de objetos, símbolos o acontecimientos que comparten características comunes o atributos críticos. Estos conceptos representan constructos mentales que permiten identificar ejemplos y no ejemplos dentro de una categoría<sup>8</sup>. El aprendizaje de conceptos implica la formación de representaciones para identificar atributos, generalizarlos a nuevos ejemplos y discriminar entre ejemplos y no ejemplos. Se ha observado que los estudiantes aprenden mejor cuando se les presentan ejemplos positivos, es decir, ejemplos que pertenecen al concepto, en lugar de ejemplos negativos. Estos hallazgos subrayan la importancia de las reglas que definen las características críticas y atributos intrínsecos del concepto en el proceso de adquisición y comprensión (Schunk, 2012).

La clasificación de conceptos en aprendizaje puede basarse en su nivel de concreción o abstracción. Los concretos se perciben con sentidos, mientras los abstractos son indirectos o no sensoriales. Silla, árbol serían concretos, más fáciles de aprender. Belleza, libertad, justicia son abstractos, más difíciles. Algunos escapan a esta clasificación, adquiridos informalmente (coche, casa) o formalmente (legislatura, hidrógeno). Abstractos pueden requerir instrucción compleja, formal o informal, dificultando su aprendizaje (Cooper, 2010).

### **3.4.2. El concepto y la educación**

Zubiría (1997) destaca que conceptualizar un concepto implica entenderlo como parte de conceptos superiores, distinguirlo de otros conceptos cercanos, conectarlo con ideas afines y subdividirlo en sus subconceptos. En la educación tradicional, es común encontrar nociones o proposiciones aisladas en lugar de auténticos conceptos. Los conceptos se diferencian de las proposiciones porque son estructuras proposicionales complejas, y su existencia se basa en su

---

<sup>8</sup> Ver nota al pie 7.

interacción con otros conceptos. Como un tejido muscular, un concepto interactúa con conceptos de mayor y menor generalidad, estableciendo conexiones de coordinación y exclusión con otros conceptos.

Una tercera perspectiva sobre los tipos de concepto, los divide en tres clases: conjuntivos, disyuntivos y relacionales. También, se pueden clasificar según el medio dominante de representación: activo, icónico y simbólico. La mayoría de los conceptos se aprenden informalmente, pero algunos especializados requieren instrucción formal, especialmente cuando el estilo de vida de una persona es diferente o limitado en comparación con otros (Cooper, 2010).

A través de la diversidad de perspectivas y enfoques presentados sobre el concepto, queda claro que este despliega una riqueza y complejidad en su naturaleza que trasciende las definiciones estáticas y superficiales. Como se puede apreciar, el concepto no se limita a ser una simple etiqueta o idea aislada, sino que representa una estructura dinámica que interactúa con otros conceptos y enriquece el mundo cognitivo de las personas.

Desde la educación tradicional hasta las teorías pedagógicas más actuales, se destaca el énfasis en los conceptos como elementos esenciales del aprendizaje significativo y duradero. Como se ha visto, el enfoque en los conceptos implica un proceso activo de construcción y conexión de conocimientos, que permite a los estudiantes entender, interpretar y aplicar la información en su contexto.

Es importante destacar en el contexto de esta tesis que se debe hacer una distinción clara entre el concepto y el término definición. A lo largo de este estudio, el énfasis recae en comprender y analizar los conceptos en su naturaleza abstracta y su papel fundamental en el ámbito jurídico, y como enseñarlos en un entorno gamificado. El concepto se refiere a la representación mental de una idea o categoría, que nos permite comprender, clasificar y establecer relaciones entre diferentes elementos. Por otro lado, el término definición se utiliza para describir y delimitar los atributos esenciales de un concepto específico. Si bien las definiciones son herramientas lingüísticas que nos ayudan a comunicar y comprender los conceptos, es crucial evitar confundir ambos términos. En esta tesis, el enfoque está en

el análisis de los conceptos, concretamente en los jurídicos, reconociendo su importancia en la comprensión de un orden jurídico-normativo y evitando su equiparación con el concepto de definición.

En palabras de Murphy, citado por Gabucio Cerezo y Domingo Curto (2005), los conceptos actúan como un pegamento mental que vincula nuestros conocimientos pasados y presentes, integrándose en nuestras estructuras o redes de conocimiento. Estos pueden ser determinados como representaciones mentales de clases, mientras que las categorías<sup>9</sup> hacen referencia a los ejemplos específicos de un concepto.

Un concepto es una idea abstracta o general que representa una categoría de objetos o eventos. Nos permite agrupar y organizar información para facilitar la comprensión y la toma de decisiones. Tener una comprensión clara de los conceptos nos ayuda a resolver problemas de manera efectiva y tomar decisiones informadas. Por ejemplo, si entendemos el concepto de riesgo, podemos evaluar opciones y tomar decisiones informadas en situaciones específicas (Bermejo, 1986).

Los conceptos son clave para la cognición y comprensión humana. Moreira y Vergnaud resaltan su importancia en la formación de esquemas. Vergnaud ve conceptos con situaciones e invariantes, interconectados. La teoría de campos conceptuales enfatiza dominar distintos tipos para abordar situaciones complejas. Ausubel destaca conceptos super y subordinados para el aprendizaje significativo. Formación y asimilación de conceptos implican interacción con previos. Asimismo, Toulmin, citado por Moreira, destaca que el análisis de los conceptos es esencial para comprender cómo alcanzamos y expresamos la comprensión en la vida intelectual humana. En las ciencias, ciertos conceptos fundamentales son imprescindibles para su existencia. Las disciplinas se definen principalmente por sus cuerpos de conceptos, más que por sus métodos y objetivos. Resumidamente, los conceptos son fundamentales para la cognición, el aprendizaje y la comprensión humana en diversos contextos (Moreira, 2010).

---

<sup>9</sup> Ver nota al pie 7.

Los conceptos desempeñan un papel central en la construcción del conocimiento humano, el desarrollo del ser humano y la comprensión humana. No obstante, en la enseñanza, los conceptos suelen ser relegados a un segundo plano, limitándose a meras definiciones. A pesar de ser los elementos esenciales del mundo en el que vivimos y fundamentales para la comprensión humana, las fórmulas, algoritmos, principios y teorías suelen recibir mucha más atención que los conceptos en la práctica educativa. Entonces, resulta imperativo otorgar una mayor atención a los conceptos, los fundamentos elementales del pensamiento y los pilares mediante los cuales alcanzamos y expresamos la comprensión humana, así como también a la conceptualización. Los conceptos deberían ocupar una posición central en las dinámicas de enseñanza y aprendizaje, ya que, sin ellos, todo aquello que denominamos contenido educativo prácticamente carecería de sustento, y la cognición humana se vería perjudicada en su desenvolvimiento (Moreira, 2010).

Es evidente que la enseñanza efectiva de los conceptos juega un papel fundamental en la formación de individuos con habilidades cognitivas sólidas, capaces de abordar problemas complejos y realizar inferencias precisas. Además, el dominio de los conceptos es esencial para una interpretación efectiva de la información disponible y para el desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo.

Pero, ¿cómo se aprende un concepto? Cada persona aprende cientos de conceptos nuevos sin pensar mucho en el asunto. El ensayo y error, las preguntas y respuestas, y las observaciones fortuitas, nos proporcionan una gran riqueza de conceptos de los cuales casi uno no tiene conciencia de que los está aprendiendo. Según Cooper (2010), conforme el tiempo pasa y la gente madura, muchos de estos conceptos se refuerzan, se afinan y se amplían. Este proceso continúa de manera natural a lo largo de la vida.

### **3.4.3. La formación de conceptos**

Desde una perspectiva tradicional, la adquisición inicial de conceptos en los primeros años de

vida se asocia principalmente con las interacciones del niño con los objetos. Sin embargo, las actuales teorías del aprendizaje indican que la mayor parte de los conceptos son adquiridos de manera progresiva a través de procesos relacionados con la asimilación y diferenciación conceptual. En este proceso de formación de conceptos, las operaciones intelectuales y las estructuras de pensamiento del individuo participan de manera activa, y no meramente pasiva como se asumía tiempo atrás. Se ha demostrado que el principio que presupone un origen exclusivamente perceptivo en la conceptualización ha sido desacreditado por la psicología moderna (De Zubiría Samper, 1999).

Empero, según Bruno D'Amore (2001), un modo completamente diferente de abordar filosóficamente los conceptos surge en las corrientes francesa y alemana. En lugar de enfocarse en la mera definición de los conceptos, se busca analizar cómo se forman. En este sentido, se establecen las siguientes distinciones:

- Conceptos a priori o conceptos puros, según la terminología de Kant. Estos conceptos no se derivan de la experiencia y ejemplos de ellos son el concepto de unidad, pluralidad, entre otros.
- Conceptos a posteriori o conceptos empíricos, que son nociones generales que definen clases de objetos dados o contruidos. Por ejemplo, el concepto de vertebrado, placer, etc. Estos conceptos se refieren a todos y sólo a los individuos que pertenecen a dichas clases, ya sea que se puedan aislar, como un gato dentro de la clase de los vertebrados, o no, como en el caso del placer. Esta postura es defendida por André Lalande en su obra *Vocabulaire technique et critique de la philosophie*.

Es evidente, por tanto, que es posible hablar de la intención y la extensión de un concepto, aunque existan situaciones en las que la extensión pueda ser vacía, es decir, no haya individuos que la conformen, independientemente de su existencia.

Coronas Alonso (1975), citando a W. E. Vinacke, un concepto, desde una perspectiva psicológica, se refiere a un sistema que nos ayuda a aprender y responder a diferentes situaciones. Estos conceptos

no son en sí mismos información sensorial, sino sistemas que nos permiten identificar y caracterizar los estímulos en base a nuestras respuestas pasadas.

Sin duda, de aquí se puede desprender que, para enseñar conceptos de manera efectiva, es necesario comprender cómo se forman y representan. El desconocimiento de las bases teóricas que sustentan la formación de conceptos puede llevar a estrategias pedagógicas inadecuadas o poco efectivas, lo que dificulta el proceso de aprendizaje de los estudiantes. Por otro lado, el conocimiento profundo de las diferentes teorías sobre la formación de conceptos permite a los educadores diseñar enfoques de enseñanza más adecuados y adaptados a las necesidades y capacidades de sus alumnos.

El modelo de procesamiento de información propuesto por Joyce, Weil y Calhoun<sup>10</sup> se enfoca en el pensamiento inductivo, resaltando la importancia de analizar información y formar conceptos. Basado en trabajos de Hilda Taba y otros investigadores, este modelo se ha aplicado en diversas áreas curriculares y niveles educativos. La formación de conceptos es esencial para el desarrollo del pensamiento y la organización de la información en las materias escolares. Además, el modelo proporciona una forma efectiva de presentar y clarificar conceptos, así como de capacitar a los estudiantes para que sean más eficientes en su elaboración (Joyce et al., 2006). Conceptualizar es parte de un pensamiento inductivo, indudablemente.

La fundamentación del enfoque inductivo y su aplicación en la formación de conceptos no es una novedad. Según Taba, referenciada por Joyse et. al. (2006), se identifican tres habilidades fundamentales del pensamiento inductivo, para las cuales se proponen tres estrategias. Una primera estrategia se centra en la formación de conceptos, siendo considerada como la base fundamental de la enseñanza. Otra se enfoca en la interpretación de datos y la tercera en la aplicación de principios.

Según Méndez-Estrada y Jiménez Aragón, basándose en Killeen y Glenberg, las teorías de la

---

<sup>10</sup> La taxonomía de modelos de enseñanza que proponen estos autores asume el denominativo de familias, teniendo la familia de los modelos sociales, la familia de los modelos de procesamiento de información, la familia personal y la familia de los modelos conductistas.

cognición sugieren que la adquisición de conceptos implica la interacción del organismo con el entorno, la historia evolutiva y diversos procesos cognitivos que abarcan múltiples niveles de representación y contenido cognitivo, como intenciones, sentidos y predisposiciones. Esta compleja interacción puede llevar al almacenamiento del conocimiento en redes conceptuales, que pueden transformarse en proposiciones sobre temas específicos (2012).

Ausubel destaca la conexión entre conocimientos previos y nuevos en la formación de conceptos, mientras que Vygotsky<sup>11</sup> resalta la importancia del aprendizaje social y la mediación cultural (Ramos Serpa & López Falcón, 2015).

En similar línea, Coronas Alonso (1975), los conceptos desempeñan un papel esencial en el pensamiento humano al asociar lo percibido con conocimientos previos. Los individuos utilizan conceptos para responder a estímulos específicos, incluso si desconocen su nombre. Los conceptos se forman a partir de respuestas particulares y son comparados con otros conocidos para categorizar objetos nuevos. Su significado se basa en experiencias individuales, y su uso puede ser tanto en extensión como en profundidad, sin requerir conciencia consciente.

Se puede ir ampliando y profundizando a medida que se encuentran nuevas instancias y se establecen relaciones con otros conceptos dentro del mismo sistema. Esto involucra ensayo y error para determinar si un objeto es un ejemplo del concepto. Así, se alcanzan diferentes niveles de dominio, desde una etapa inicial hasta niveles de mayor abstracción, con etapas intermedias. La formación de conceptos es un proceso gradual y progresivo, según González parafraseado por Angulo Vergara y otros (2020).

De ello podemos relacionar la formación de conceptos como un proceso dialéctico de exteriorización-interiorización e histórico-social, por medio del cual se produce una transformación de funciones básicas superiores, incluidas la atención, la memoria lógica, la percepción, el pensamiento

---

<sup>11</sup> Ver nota al pie 6.

verbal, la conciencia, la autoconciencia y la voluntad, entre otras. Este proceso conduce a la apropiación de significados socialmente establecidos en los niveles científicos y cotidianos (González Vera et al., 2011).

Según Leticia Fiorentini y otros, citando a Knowlton, la formación de conceptos se refiere a "todo aquel aprendizaje en el cual una respuesta es generalizada a varios estímulos" (2015, p. 3). En otras palabras, es la capacidad de identificar y comprender las características comunes de diferentes objetos, situaciones o ideas. Sin embargo, el proceso de formación de conceptos no se limita únicamente al concepto en sí, a su representación o imagen, sino que también involucra las acciones y operaciones que permiten montarlo e identificarlo (Angulo Vergara et al., 2020).

En neurociencia, específicamente en estudios de Paradisco y Eichenbaum, se ha observado que las interrelaciones cerebrales entre conceptos juegan un papel importante en la facilitación de la percepción. Cuando percibimos algo nuevo, se forman conexiones neuronales, mientras que, si el estímulo es conocido, se conecta con el concepto ya existente en nuestra mente, enriqueciéndolo o reelaborándolo. Estas interrelaciones cerebrales entre conceptos resultan en una mayor eficacia en la percepción de los estímulos (Méndez-Estrada & Jiménez Aragón, 2012).

En educación, se ha observado que el cerebro aprende mejor a través de la repetición, pero esto no significa que los contenidos curriculares deban ser siempre impartidos de la misma manera. Un enfoque gamificado de aprendizaje, que aproveche todas las vías sensoriales, puede aumentar la consolidación de conceptos en la memoria de los estudiantes. Aunque tradicionalmente se ha centrado en la memorización y evaluación cuantitativa, es importante promover tareas activas y reflexivas que permitan una asimilación más profunda y conexiones significativas con experiencias personales (Pineda, 2016).

Hay algunas otras teorías que explican de cómo se forman los conceptos: la clásica, que se basa en características definitorias; las probabilísticas o del prototipo, que abstraen características

compartidas; y las del ejemplar, que utilizan múltiples representaciones para juzgar la pertenencia a una categoría<sup>12</sup>. Aunque se han propuesto algunos modelos mixtos, ninguna de estas teorías es capaz de explicar completamente cómo se forman los conceptos. No abordan el efecto del aprendizaje, la influencia del conocimiento previo o el papel del nivel de conocimiento específico del dominio en la formación de conceptos (Gabucio Cerezo & Domingo Curto, 2005).

La mayoría de estas teorías evidencian la necesidad de abordar la enseñanza y la evaluación de manera más amplia y significativa. Es crucial explorar enfoques pedagógicos que fomenten una comprensión profunda de los contenidos conceptuales. Es aquí donde la gamificación se presenta como una perspectiva que integra los principios del juego y la motivación intrínseca para promover un aprendizaje más activo, participativo y conectado con experiencias reales.

#### **3.4.4. Enseñanza-aprendizaje de conceptos**

Aprender conceptos es esencial para adquirir conocimiento. Estrategias como prototipos y ejemplos ayudan. La motivación y metas son cruciales para el cambio conceptual. Las creencias motivacionales influyen y deben considerarse en la enseñanza. Cambio conceptual involucra cognición y motivación, crucial en educación en ciencias. Los estudiantes no sólo reciben, también cimentan conocimiento (Schunk, 2012).

Estas son pautas importantes respecto al uso de la gamificación en el aprendizaje. Para enseñar conceptos, es necesario identificar sus atributos, generalizarlos a nuevos ejemplos y distinguir entre ejemplos y no ejemplos. Al presentar un concepto para su aprendizaje, se puede utilizar conceptos superiores, coordinados y subordinados, así como atributos críticos y variables, para que los estudiantes puedan comprender claramente su estructura. La motivación desempeña un papel fundamental en el proceso de aprendizaje. A pesar de que la ciencia aborda una amplia gama de temas interesantes, es común que algunos estudiantes muestren falta de interés por conocerlos. Para mejorar el aprendizaje,

---

<sup>12</sup> Ver la aclaración de la nota al pie 7.

resulta beneficioso implementar estrategias de enseñanza práctica que relacionen los temas con aspectos relevantes de la vida de los alumnos. En este sentido, la gamificación se presenta como una herramienta efectiva para fomentar la motivación y el compromiso de los estudiantes, al permitirles aprender de manera lúdica y divertida mientras se involucran en tareas desafiantes y significativas. De esta manera, la gamificación puede resultar en un enriquecimiento del proceso educativo y una mayor retención del conocimiento adquirido.

Pero resulta paradójico que el método más efectivo para enseñar y aprender conceptos sea uno tradicional, propuesto hace veinticuatro siglos por Sócrates y complementado por Platón. De acuerdo con el estudio presentado por el filósofo español Francisco Larroyo, citado por De Zubiría (1997), el método socrático tiene como finalidad acceder a conocimientos universalmente válidos, es decir, a los conceptos. Desde una perspectiva didáctica, este método parte siempre del examen de casos y situaciones concretas, con el fin de ejemplificar el concepto y, a partir de ahí, remontarse a las ideas más generales: los conceptos que el maestro pretende enseñar a los estudiantes.

En el prólogo de los Tópicos Aristotélicos, Larroyo, referido por De Zubiría (1997), expone una clasificación de la didáctica Socrática en tres etapas secuenciales. La primera, denominada Protéptica, busca suscitar un vivo interés en el interlocutor sobre el tema en cuestión, alejándolo de su cotidianidad y llevándolo hacia un diálogo filosófico. La segunda etapa, lónica, tiene un carácter destructivo y negativo, donde Sócrates busca mostrar la ignorancia del supuesto sabio a través de preguntas incisivas. Finalmente, la tercera etapa, Mayéutica o Heurística, se enfoca en el arte de dar a luz las ideas de cada individuo y descubrir la verdad que orientará su vida.

En la etapa Protéptica, basada en las palabras griegas *pro* (primero) y *trepo* (cambiar), Sócrates busca motivar al interlocutor para abordar el tema en cuestión. Es esencial abordar la cuestión de la motivación en esta etapa, ya que el aprendizaje complejo requiere una sólida motivación por parte del estudiante. Para ello, es necesario apartarlo de su cotidianidad y llevarlo hacia un nivel más abstracto y

reflexivo de pensamiento mediante el uso de proposiciones y conceptos simbólicos.

La etapa iónica o eléntica, de carácter destructivo y negativo, tiene como objetivo revelar la ignorancia del alumno mediante preguntas incisivas. Sócrates destaca los errores conceptuales del estudiante y expone sus equivocaciones con paciencia. Se centra en señalar las falsas supraordinaciones, demostrando la existencia de bases supraordinadas de menor jerarquía, y pone de manifiesto propiedades excluyentes compartidas por otras subclases. Es importante resaltar que la toma de conciencia de la propia ignorancia es esencial para el proceso de aprendizaje, aunque esta conciencia puede ser ausente en alumnos con actitudes pedantes y prepotentes desde el punto de vista intelectual.

La etapa mayéutica o heurística, derivada de los términos *mayeuein* (parir) y *heuristiché* (arte de descubrir), se enfoca en la habilidad de ayudar al individuo a dar a luz sus propias ideas y descubrir la verdad que guiará su vida. Sólo cuando alguien reconoce plenamente la insuficiencia de sus antiguas herramientas, se interesa por adquirir nuevas que las reemplacen. Esta habilidad didáctica de Sócrates es ejemplificada en esta etapa. El estómago muestra mayor aceptación al alimento cuando se encuentra vacío, y entre más vacío esté, más lo acoge. Análogamente, sucede con el conocimiento, lo cual nos lleva a plantearnos una pregunta retórica crucial: ¿Por qué aprender lo que ya conocemos? (De Zubiría, 1997).

#### **3.4.5. Experiencias con respecto a la enseñanza de conceptos**

El Grupo de Investigaciones en Didáctica de la Historia (GIEDHIS) se enfoca en los problemas de enseñanza y aprendizaje de la Historia, especialmente en cómo los estudiantes manejan conceptos clave como Estado, Crisis y Revolución. El estudio utiliza planificaciones de la Escuela Secundaria para recopilar datos y concluye que enseñar ciertos conceptos históricos representa un desafío para los docentes, quienes pueden dominar el contenido, pero carecer de conocimientos didácticos en la selección de los conceptos a enseñar. El aprendizaje de estos conceptos es crucial para pensar sobre la realidad social y comprender los procesos históricos, pero requiere estrategias didácticas adecuadas. Los conocimientos previos de los estudiantes pueden ser obstáculos para el aprendizaje, por lo que es necesario revisarlos y

considerarlos para facilitar el cambio conceptual. La formación inicial de los docentes busca promover una comprensión profunda de la realidad social en las aulas. En consecuencia, se enfatiza la necesidad de continuar investigando y desarrollar estrategias didácticas efectivas para enseñar conceptos en las clases de Historia en la Escuela Secundaria (Fernández, 2016).

Por su parte el Grupo de Investigación en Psicología de la Universidad de Cádiz realizó un estudio sobre la importancia de las Nuevas Tecnologías en la educación, en particular la Informática, y su impacto en la formación de conceptos en alumnos de educación infantil. Para llevar a cabo esta investigación, se trabajó con dos grupos de 64 estudiantes de Educación Infantil en el distrito de la ciudad de Cádiz. Se utilizó una estructura de programa que sigue una lógica presente en el modelo de instruccional de Gagné, así como en el análisis de conducta aplicada. Los resultados obtenidos por el estudio fueron estadísticamente significativos en cuanto a la eficacia y generalización de la formación de conceptos de formas y posiciones corporales, frente a los sistemas estándar de enseñanza-aprendizaje. A partir de estos resultados, se concluyó que el uso de programas de computadora mejora la adquisición de los conceptos básicos en alumnos de Educación Infantil con una dotación intelectual normal, en comparación con aquellos que utilizan técnicas de aprendizaje tradicional exclusivamente. Además, se encontró que el uso de técnicas de control de estímulos facilita el proceso de generalización de los conceptos entrenados, debido al efecto expansivo de este tipo de aprendizaje. Es decir, el uso de técnicas de control de estímulos permite que los estudiantes puedan transferir los conceptos aprendidos en un contexto a otro, lo que resulta en una mayor eficacia del aprendizaje (Marchena Consejero et al., 1998).

El estudio realizado por un equipo a la cabeza de Juana Elizabeth Alemán Castillo y otros (2018), adscritos a la Universidad Autónoma del Estado de México, evaluó la aplicación de un juego de mesa como herramienta pedagógica para enseñar conceptos de nutrición y actividad física a niños de escuela primaria y secundaria. La muestra incluyó a 377 alumnos, 289 de primaria y 88 de secundaria. El juego

de mesa fue usado en el proceso de enseñanza y luego se realizó una evaluación para medir los resultados. Los resultados mostraron que el juego de mesa fue efectivo para enseñar sobre nutrición y actividad física, ya que los estudiantes que participaron en el juego demostraron un mayor conocimiento sobre estos conceptos en comparación con los que recibieron la enseñanza tradicional. Además, se concluyó que el juego de mesa puede ayudar a seleccionar alimentos y promover un estilo de vida saludable. Estos hallazgos son relevantes para la educación en nutrición y actividad física, ya que sugieren que el uso de juegos de mesa puede ser una herramienta pedagógica efectiva e innovadora para enseñar estos conceptos de manera lúdica y atractiva, beneficiando la promoción de un estilo de vida saludable en los niños.

Una otra experiencia de formación en didáctica, para el caso en Ciencias Sociales, fue llevada a cabo en la carrera de Educación Básica de la Universidad de Playa Ancha. La autora, Marta Castañeda Meneses (2013), realizó un estudio de casos y reflexiones sobre cómo enseñar conceptos sociales de manera efectiva. Para ello presentó distintas estrategias para enseñar conceptos sociales, entre ellas se destaca la utilización del proyector multimedia para trabajar con el texto, la realización de preguntas de comprensión lectora a partir de imágenes que acompañan la lectura y la revisión de los conceptos de norma y regla a través de ejemplificaciones. Se destaca la importancia de fortalecer la relación entre disciplina y didáctica en el campo de las ciencias sociales. Se hace énfasis en la importancia del conocimiento previo y del bagaje cultural que presenten los estudiantes para la formación adecuada de los conceptos. La autora también reflexiona sobre la importancia de enseñar conceptos sociales de manera efectiva para formar ciudadanos críticos y reflexivos. En este sentido, se destaca la necesidad de que los estudiantes comprendan la relación entre los conceptos abstractos y la realidad social en la que se encuentran inmersos.

En la Institución Educativa Técnico Rafael García Herreros, en Bucaramanga, se realizó una investigación entre agosto y octubre de 2020 para estimular el pensamiento crítico en estudiantes de

grado transición. Se aplicaron 24 actividades que abordaron habilidades y subhabilidades de pensamiento mediante la plataforma virtual *Google Meet* debido a la situación sanitaria. La investigación se enfocó en crear un manual para docentes con actividades basadas en el juego, el arte, la literatura y la exploración del medio para despertar el interés de los niños y fomentar sus habilidades y subhabilidades. Se destacó la relevancia del juego en el desarrollo infantil y su potencial como herramienta pedagógica. Se concluyó que estas actividades pueden estimular habilidades de investigación, razonamiento, conceptualización y traducción, y que el contexto virtual no limita su implementación. El manual proporciona una guía para docentes interesados en promover el pensamiento crítico y el desarrollo cognitivo de los niños a través de actividades lúdicas y creativas (Pabón Méndez & Prada Lamus, 2021).

Un estudio llevado a cabo por Marlin Aarón González (2016) de la Universidad de La Guajira en Riohacha, Colombia tuvo como objetivo ayudar a los estudiantes de primer semestre del Programa de Ingeniería de Sistemas a comprender los contenidos temáticos, reconocer el autoaprendizaje y generar conceptos de manera participativa y acompañada. Para lograr este objetivo, se utilizó una metodología *blended learning*<sup>13</sup> que combinó elementos de aprendizaje en línea y presencial. Durante las sesiones presenciales, los estudiantes participaron en la presentación de los temas y en el desarrollo de la clase a través de una estrategia didáctica denominada el estudiante en el rol del profesor. Además, se utilizó la plataforma tecnológica *Smile* como un andamiaje para la construcción del conocimiento. La plataforma permitió la elaboración de preguntas esenciales que permitieron a los estudiantes generar sus propios conceptos y desarrollar competencias de conocimiento, comprensión y análisis. Los resultados mostraron un cambio en los estudiantes en cuanto a la apropiación de conceptos, las competencias

---

<sup>13</sup> El *blended learning*, un modelo educativo que amalgama la enseñanza presencial con actividades en línea, se distingue del eLearning al no prescindir completamente de la interacción presencial, utilizando la tecnología como un respaldo para optimizar la experiencia de enseñanza y viceversa. La simbiosis entre ambos enfoques repercute positivamente en el estudiante. Para ejemplificar, pensemos en carreras universitarias que, además de clases presenciales, proporcionen un campus virtual. En este entorno digital, los alumnos pueden complementar su formación con recursos en línea, participar en foros para intercambiar ideas y utilizar plataformas para cargar trabajos o realizar evaluaciones. Esta integración ofrece a los estudiantes una experiencia educativa más completa y flexible. Más información en: Hrastinski, S. What Do We Mean by Blended Learning? *TechTrends* 63, 564–569 (2019). <https://doi.org/10.1007/s11528-019-00375-5>

digitales y el sentido crítico de cómo aprender. Sin embargo, se identificó que una de las mayores dificultades de los estudiantes era la falta de atención para realizar sus actividades y lograr su propio aprendizaje (2016).

Un trabajo publicado en *Proceedings of the National Academy of Sciences* (PNAS) revela que los estudiantes que participan en métodos de aprendizaje activo en clases universitarias tienen menos probabilidad de fracaso en comparación con aquellos que siguen técnicas de enseñanza tradicionales. El análisis de 225 estudios sobre asignaturas demostró que la participación activa de los estudiantes, a través de preguntas y actividades de grupo, mejora significativamente sus calificaciones, reduciendo las tasas de fracaso y aumentando en aproximadamente un 6% las puntuaciones promedio de los exámenes. Los resultados sugieren que el método de enseñanza y el entorno físico o virtual influyen en el aprendizaje, y que el enfoque activo es beneficioso para los estudiantes en su formación académica<sup>14</sup> (*Los límites de la enseñanza tradicional*, 2014).

En lo relacionado a la enseñanza de conceptos jurídicos, sólo se evidenció una entrada en búsqueda a priori. El uso de dibujos de los estudiantes como una manera novedosa de enseñar conceptos jurídicos, siendo un tipo de modelo de enseñanza que se ocupa especialmente de aquellos alumnos que tienen una facilidad para aprender a través de la vista, llamados aprendices visuales (Legarre, 2015). Cabrá señalar que esta sería una notoria muestra de la teoría del uso de ambos hemisferios del cerebro.

La tendencia gamificada en el ámbito de la enseñanza del Derecho estaría más enfocada a disciplinas específicas dentro de este y su asociación con medios digitales. Cristina Argelich examina la posibilidad práctica de la gamificación en el Derecho Civil, mediante la plataforma *Kahoot*<sup>15</sup> (2020). Ovilla

---

<sup>14</sup> El respaldo empírico puede encontrarse en [pnas.org/doi/10.1073/pnas.1319030111](https://doi.org/10.1073/pnas.1319030111)

<sup>15</sup> Se trata de una plataforma web diseñada para que los educadores puedan crear cuestionarios educativos, permitiendo a los profesionales en el campo evaluar el nivel de conocimiento de sus alumnos. Su propósito principal es facilitar la realización de concursos y debates centrados en temas específicos. Más información en: [www.hseducacion.com/que-es-kahoot-y-sus-caracteristicas](http://www.hseducacion.com/que-es-kahoot-y-sus-caracteristicas).

Bueno, describiendo las características del Derecho Natural y el Positivo, diseñando un juego de escape a través de una aplicación para dispositivos móviles o PC (2019). Wisner Glusko con una experiencia de gamificación basada en *breakout*<sup>16</sup> para la enseñanza del Derecho Administrativo en el Grado en Derecho (2020).

### 3.5. Enseñanza del Derecho

No es ninguna novedad señalar que el Derecho es un campo del conocimiento que se apoya fuertemente en conceptos fundamentales. Estos conceptos son las bases sobre las cuales se construye el entramado jurídico que regula la sociedad y promueve la justicia. El estudio del Derecho implica entender y aplicar estos conceptos en situaciones prácticas, con el fin de resolver dilemas sociales y éticos.

En concordancia con las reflexiones de Eduardo García Máynez (2003), se establece que los conceptos jurídicos fundamentales desempeñan un papel crucial en la comprensión de cualquier sistema jurídico. Estas categorías o nociones son consideradas elementos irreductibles, cuya presencia resulta indispensable para la adecuada aprehensión y comprensión de cualquier ordenamiento jurídico. Su ausencia generaría una situación de ininteligibilidad y dificultaría el entendimiento de los principios y normas que rigen en el ámbito del Derecho. Por ende, la identificación y el estudio de estos conceptos esenciales se erigen como pilares fundamentales en la formación jurídica, a fin de garantizar una interpretación y aplicación coherente y congruente del sistema legal en cuestión.

Alf Ross sostuvo que los conceptos jurídicos desempeñan una función de gran relevancia en la ciencia del derecho, ya que posibilitan la presentación clara, sistemática y ordenada de un extenso conjunto de normas que forman parte de un determinado sistema jurídico (Caballero Elbersci, 2017).

Volviendo a la formación de conceptos no siempre implica la creación de nuevos conceptos, sino

---

<sup>16</sup> Un *breakout* es un juego inmersivo derivado de los populares *Escape Rooms*, pero en un *breakout* no hay que salir de una habitación. Una persona o un grupo que está encerrado tiene que abrir una caja cerrada con diferentes tipos de candados. Mas información en [educaweb.com/noticia/2017/07/26/breakoutedu-microgamificacion-aprendizaje-significativo-15068](http://educaweb.com/noticia/2017/07/26/breakoutedu-microgamificacion-aprendizaje-significativo-15068).

que también puede tratarse de la reformulación de conceptos ya existentes para ajustarlos a la realidad o a una nueva propuesta teórica. En el ámbito jurídico, es común que se empleen conceptos con distintas acepciones y connotaciones en distintas áreas del conocimiento. Además, en ocasiones existen discusiones sobre la definición y el uso de los conceptos entre distintas escuelas o tradiciones intelectuales. Los juristas discuten habitualmente sobre conceptos, pero no suelen dar cuenta del método utilizado para formar esos conceptos. Apenas existen estudios que examinen los conceptos jurídicos en general, como forma del pensamiento jurídico, o que establezcan pautas de formación conceptual: cuáles son los pasos que deben darse y qué orientaciones o criterios han de guiar esa tarea (Díez Sastre, 2018).

Igualmente, se presentan contraposiciones conceptuales, como las de Herbert L. A. Hart. y Ronald Dworkin sugiere que los conceptos jurídicos no sólo deben describir algo objetivo, sino que pueden ser contruidos por los estudiosos del derecho. Esta perspectiva implica abandonar la noción de Hart y permitir el análisis de los conceptos legales sin restricciones científicas y sin evitar juicios de valor. En relación con el derecho tributario, Fernando Atria introduce la distinción de Michael Moore entre clases naturales, nominales y funcionales. Sin embargo, Atria modifica esta clasificación, denominando a las clases nominales como clases naturales y destacando que estas últimas carecen de una naturaleza interna definida<sup>17</sup>.

Empero, cabe aclarar que el objeto de esta tesis no se centra en la complejidad de la construcción de conceptos jurídicos, sino en investigar y proponer la mejor manera de enseñarlos. Aunque se reconoce la importancia de la construcción conceptual en el campo del derecho, el enfoque principal de este estudio se enfoca en abordar estrategias pedagógicas efectivas para facilitar el

---

<sup>17</sup> Para mejor comprensión de este debate, revisar Atria Lemaitre, F. (2016). *La forma del derecho*. Disponible en [repositorio.uchile.cl/handle/2250/171766](http://repositorio.uchile.cl/handle/2250/171766); Dworkin, Ronald. *El post scriptum de Hart y el carácter de la filosofía política* (trad. Ernesto Riffo Elgueta) en Orellana Benado, M.E. (2010). *Causas Perdidas. Ensayos de filosofía jurídica, política y moral*. Catalonia y Hart, H.L.A. (1963). *El Concepto de Derecho* (trad. Genaro R. Carrió). Abeledo-Perrot.

aprendizaje de dichos conceptos. El propósito es brindar herramientas y enfoques didácticos gamificados que permitan a los estudiantes comprender y aplicar de manera sólida los conceptos jurídicos fundamentales, sin perderse en su complejidad teórica, sociológica o filosófica.

### **3.5.1. Formas de enseñar Derecho**

En el contexto de la pedagogía jurídica, la docencia tradicional ha sido una metodología predominante durante mucho tiempo, donde el profesor asume el papel central como el portador y transmisor del conocimiento. En este enfoque, el alumno tiene un papel pasivo, limitándose a recibir la información, escuchar, observar y responder. La planificación de las actividades se basa en la cobertura de una selección de temas, y la relación entre el profesor y el alumno tiende a ser vertical, con el docente ejerciendo un papel de superioridad y autoridad sobre los estudiantes. Por otro lado, el modelo de docencia tecnocrática, que se originó en Estados Unidos, se enfoca en la neutralidad del docente y en el uso de estímulos premio-castigo para guiar el aprendizaje. En este enfoque, los contenidos histórico-sociales de las disciplinas científicas tienden a ser descontextualizados, centrándose principalmente en cambios observables en la conducta de los estudiantes como indicadores de aprendizaje. En contraste con las metodologías tradicionales y tecnocráticas, surge la docencia crítica, que aborda el proceso de enseñanza-aprendizaje desde una perspectiva dialéctica. Este enfoque busca analizar los aspectos contextuales que inciden en el fenómeno educativo y se preocupa por promover una enseñanza más consciente y significativa tanto para el docente como para los estudiantes. En lugar de buscar un modelo de buena enseñanza, la docencia crítica se centra en comprender el contexto en el que se lleva a cabo la educación y cómo este influye en el proceso de aprendizaje. Adicionalmente, se ha adoptado un nuevo modelo de docencia basado en competencias. En este enfoque, el aprendizaje se centra en los resultados que los estudiantes pueden lograr, es decir, en lo que son capaces de hacer. Los objetivos de aprendizaje se definen de manera clara y precisa, y la evaluación se enfoca en verificar si los estudiantes han alcanzado dichos resultados. Este modelo integra el conocimiento teórico con la

capacidad de aplicarlo en situaciones prácticas, promoviendo habilidades concretas y relevantes para la vida y el entorno laboral. En el ámbito de la investigación jurídica, esta constituye un proceso de indagación y búsqueda de información relevante sobre temas del Derecho. El jurista se enfoca en estudiar los antecedentes históricos y la realidad actual del Derecho para obtener conocimientos válidos y aplicables. La investigación jurídica tiene como objetivos ampliar, corregir, verificar o aplicar los conocimientos adquiridos en el campo del derecho. Su importancia radica en su capacidad para proporcionar soluciones válidas a los problemas sociales y legales, así como en brindar herramientas para una mejor comprensión y análisis de las leyes y normativas que rigen la sociedad. La investigación jurídica contribuye al desarrollo de la ciencia jurídica y a la mejora de la justicia y el sistema legal en general (García Fernández, 2015).

El contenido de la asignatura jurídica se basa en los conceptos fundamentales de la rama del derecho que se estudia. Es esencial encontrar métodos que promuevan la comprensión constante y el descubrimiento de las características esenciales de estos conceptos, evitando la repetición de definiciones y el aprendizaje memorístico. El maestro debe fomentar la iniciativa, el deseo de saber y el diálogo activo sobre los conceptos, para evitar la rutina y la pasividad en los estudiantes. El concepto es lo más importante y central en el proceso de enseñanza. En definitiva, los métodos de enseñanza organizan la actividad de los estudiantes para asegurar el dominio de los conocimientos (conceptuales); son el camino hacia el aprendizaje y se basan en acciones secuenciales del maestro para provocar la reacción de los alumnos (López Betancourt, 2009).

Para conseguirlo, López Betancourt señala que un buen método debe tener los siguientes lineamientos:

1. El método debe estar en correspondencia con los objetivos y con el nivel científico del Derecho.
2. Debe garantizar que paralelamente a la adquisición de conocimientos, se desarrolle un sistema de capacidades y hábitos necesarios para la actividad intelectual en beneficio de la

colectividad. 3. Debe estimular la actitud productiva y creadora en el proceso de enseñanza aprendizaje, y motivar el desarrollo de los intereses cognoscitivos. 4. Propiciar la actividad y la independencia cognoscitiva. 5. Desarrollar cualidades de carácter acordes con un pensamiento a favor de la colectividad. 6. Enseñar al alumno a aprender, colocarlo en un método de conocimiento y pensamiento científico en donde su interés por investigar esté vinculado permanentemente. 7. Vincular a la escuela con la colectividad. (2009, p. 9)

La formación de un arsenal conceptual crítico requiere una metodología ambiciosa que modifique la enseñanza del derecho, combinando elementos de diversas disciplinas (Courtis, 2003). Vázquez citado por León Molina (2018) plantea diversas modalidades de enseñanza del derecho que promueven la interacción del estudiante con el sistema jurídico y los problemas fácticos a resolver, pudiéndose encontrar:

- La enseñanza positivista ortodoxa se centra en el positivismo jurídico, enfocándose en la enseñanza de las formas del ordenamiento jurídico y las normas como elementos esenciales en la conceptualización del sistema jurídico.
- El enfoque crítico-realista de la enseñanza del derecho desafía el positivismo y el formalismo, proponiendo una enseñanza integral que modifique los métodos y amplíe las fuentes, abordando el estudio del derecho desde una perspectiva político-sociocultural y transcultural.
- El modelo deliberativo-democrático busca la participación activa de todos los individuos en la actividad educativa, promoviendo valores democráticos que puedan cohesionar acciones en beneficio de la comunidad, aunque su implementación podría afectar la imparcialidad en la preparación del proceso de enseñanza.

No tomar en cuenta estas pautas puede conllevar problemas pedagógicos. Por ejemplo, en la enseñanza de la materia procesal, se ha descuidado un estudio importante conocido como La Teoría de la Prueba o Derecho Probatorio en el pensamiento jurídico. En esta perspectiva, resulta relevante

abordar: el concepto de prueba procesal y los principios de Derecho Probatorio, la carga de la prueba, los medios probatorios específicos y su estudio individualizado según la rama procesal a la que pertenecen (derecho procesal civil, penal, etc.). Otra consideración es la notoria deficiencia en los estudiantes promedio de derecho en el uso adecuado de la terminología jurídica. Esta deficiencia se evidencia especialmente en el ámbito procesal, donde el alumno debe preocuparse por profundizar en la investigación de la terminología jurídica para expresarse con un lenguaje jurídico claro, lo cual es esencial para todo abogado (Misari Torpoco, 2009).

### **3.5.2. El concepto de Derecho**

Pocas cuestiones relacionadas con la sociedad humana han sido objeto de tanto estudio y debate como las preguntas sobre el significado de la justicia y el Derecho. Rodríguez-Toubes Muñiz (2020) presenta un argumento en el que destaca la importancia y la sensatez de formar un concepto neutral de derecho como objetivo teórico. Según su perspectiva, este enfoque promueve una comprensión más clara y precisa del fenómeno jurídico, facilitando así la toma de decisiones y la resolución de conflictos en el ámbito jurídico. El punto de partida para alcanzar este propósito es el significado ampliamente aceptado de la palabra derecho. No obstante, se destaca una distinción entre el significado y el concepto de derecho. Mientras el significado se refiere a la comprensión generalmente aceptada del Derecho, la búsqueda del concepto persigue una definición más precisa y neutral del fenómeno jurídico, trascendiendo la comprensión común y ofreciendo una perspectiva teórica más detallada.

Como se ha podido apreciar anteriormente, la enseñanza de conceptos es un tema central en el campo de la educación, y su aplicación es esencial en la enseñanza de diversos campos de conocimiento. En particular, la enseñanza de conceptos jurídicos requiere una comprensión clara y precisa de términos y principios legales que son fundamentales para la práctica del derecho. La enseñanza de conceptos jurídicos no solo implica la transmisión de información, sino también el desarrollo de habilidades de

pensamiento crítico y la capacidad de aplicar conceptos en situaciones prácticas. En este sentido, la enseñanza de conceptos jurídicos debe ser diseñada para lograr un equilibrio adecuado entre la teoría y la práctica, lo que permitirá a los estudiantes comprender no solo los conceptos legales sino también su aplicación en la vida real. Este enfoque pedagógico puede ayudar a los estudiantes de derecho a desarrollar habilidades y destrezas necesarias para su desempeño profesional, y contribuirá al desarrollo de una comprensión más profunda y analítica.

La reflexión sobre el concepto de Derecho tiene una larga historia que abarca miles de años. Diversos pensadores han debatido sobre su definición, sin alcanzar una resolución definitiva. Se plantean preguntas sobre si el *Derecho* es real o únicamente ideal, si es un axioma, una hipótesis, una norma fundamental o una condición trascendental para el Derecho en general. Se propone ver la idea de Derecho no como algo supremo, sino como un modelo que refleja la triple configuración del ser humano como ser autónomo (creador del Derecho), como fin de su mundo (y del Derecho), y como ser heterónimo (con sentido del Derecho). La fuerza del Derecho radica en el consenso de sus destinatarios, quienes ajustan su comportamiento a las normas al creer que estas regulan adecuadamente las relaciones humanas. La definición del Derecho enfrenta dificultades debido a la carga emotiva que lleva el término, influenciada por las ideologías, concepciones filosóficas, políticas y religiosas de los juristas. Existen diversas corrientes filosófico-jurídicas en este contexto (Ponce Esteban, 2005).

La enseñanza de conceptos jurídicos puede ser una tarea desafiante, ya que los estudiantes deben comprender y aplicar conceptos complejos y abstractos. Sin embargo, existen estrategias que pueden facilitar el proceso de enseñanza y ayudar a los estudiantes a comprender mejor los conceptos jurídicos.

### **3.5.3 El concepto de justicia**

Otro concepto jurídico importante es de la justicia porque es uno de los tres conceptos fundamentales junto con el Derecho y la ley que son esenciales para la organización y funcionamiento de

cualquier sociedad. Francisco Puy Muñoz (2018), analizando el enfoque de Francisco Suárez, encuentra que las palabras justicia, justo y equidad pueden tomarse en dos sentidos relacionados con los dos significados básicos contenidos en la palabra *ius*.

La *justicia* es un valor que permite discernir lo que es justo de lo injusto; es humana y social, un equilibrio entre realidad e ideal. Implica comportamiento ideal hacia el cual aspirar, aunque no siempre se logra. Implica a al menos dos personas y sus relaciones. Trata cómo las personas se comportan y afectan a otros (Ponce Esteban, 2005).

Complementando lo anterior, en la teoría del Derecho y en filosofía, la justicia es clave, guiando el comportamiento social. Implica equidad, imparcialidad y corrección en relaciones personales y con el Estado. Busca igualdad de oportunidades y respeto a derechos fundamentales, creando un marco ético y moral para la sociedad (Rojas González, 2018).

#### **3.5.4. La enseñanza de conceptos jurídicos**

La enseñanza de conceptos es clave para fomentar el pensamiento crítico y reflexivo en los estudiantes. Los conceptos proporcionan herramientas para abordar problemas reales y evitan que el pensamiento se limite a opiniones sin fundamentos. Además, enseñar conceptos impulsa la creación de nuevos conocimientos y desafía las certezas del pasado, permitiendo una visión más crítica y reflexiva sobre la relevancia actual del conocimiento construido en circunstancias históricas, culturales y sociales específicas (Pulido Cortés, 2004).

Con lo antes visto, la enseñanza de conceptos es crucial para el desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo de los niños y jóvenes, ya que los conceptos son la base del pensamiento filosófico y permiten la creación de herramientas para abordar problemas verdaderos. La enseñanza de conceptos también es importante para promover la invención de nuevos conceptos y para desafiar las certezas del conocimiento construido en condiciones históricas, culturales y sociales específicas. Al enseñar conceptos, se fomenta un aprendizaje más profundo, duradero y significativo, lo que resulta en una

formación más completa y crítica de los estudiantes. Por lo tanto, es crucial que los educadores presten atención a la enseñanza de conceptos y la integren en sus metodologías de enseñanza para formar individuos críticos, reflexivos y capaces de comprender el mundo que les rodea.

Los juristas han dedicado gran atención al estudio y análisis de los conceptos jurídicos fundamentales, buscando enumerar y clasificar adecuadamente cada uno de ellos. Por ejemplo, Hans Kelsen propone una clasificación que incluye: el hecho ilícito o antijurídico, la sanción, el deber jurídico, el derecho subjetivo, el sujeto de derecho o persona jurídica, y la responsabilidad jurídica (Lastra Lastra, 1998).

En general, los conceptos jurídicos son términos o ideas que se utilizan en el ámbito del derecho para describir situaciones o relaciones legales. Estos conceptos son fundamentales para la comprensión del Derecho y su aplicación práctica. Así, los conceptos jurídicos fundamentales son términos o ideas que se utilizan en el ámbito del derecho para describir situaciones o relaciones legales básicas. Estos conceptos son esenciales para la comprensión del Derecho y su aplicación práctica. Algunos ejemplos de conceptos jurídicos fundamentales son la persona, el objeto, la acción, la omisión, el hecho jurídico, la responsabilidad civil y penal, entre otros (Robles et al., 2018).

Los conceptos son abstracciones que se utilizan en el ámbito jurídico para solucionar conflictos. Estos conceptos son creados por teóricos o estudiosos del Derecho y se consideran verdades absolutas, dogmas que descansan en sí mismos. Es tal su importancia que incluso aparece un denominativo propio para su estudio: La jurisprudencia de concepto.

En el ámbito jurídico, la jurisprudencia de conceptos busca resolver conflictos con abstracciones teóricas consideradas verdades absolutas, pero esto puede alejarse de la realidad y descuidar la equidad. Los conceptos abstractos pueden dejar lagunas en el sistema, que los jueces deben llenar. Aunque necesaria, la técnica de elaboración de conceptos debe basarse en la realidad y ser aplicable en la práctica judicial. Surgida en la Escuela Histórica Alemana, algunos teóricos se centraron en teoría sin

abordar problemas reales (Flores Ávalos, 2006).

La jurisprudencia de concepto es considerada como la máxima expresión de la dogmática jurídica tradicional, la cual sostiene que el derecho es un sistema de conceptos interconectados que dan lugar a las normas jurídicas a través de un razonamiento deductivo o inductivo (RAE, 2022b). Esta corriente sostiene que los conceptos deben ser creados por teóricos y científicos del Derecho, y que la tarea del juez es puramente cognoscitiva, sin hacer evaluaciones basadas en las consecuencias prácticas de su resolución (Flores Ávalos, 2006).

Los conceptos jurídicos fundamentales son aquellos que se consideran esenciales para la comprensión del derecho y su aplicación en la práctica. Estos conceptos son universales y se aplican a todas las ramas del Derecho, y su estudio es fundamental para cualquier estudiante o profesional del derecho. Algunos ejemplos de conceptos jurídicos fundamentales pueden incluir la justicia, la igualdad, la libertad, la propiedad, el contrato, la responsabilidad civil y penal, entre otros (Azuara Pérez, 2017).

Eduardo García Máynez (1956) complejiza los conceptos jurídicos en cinco categorías distintas. La primera distinción es entre conceptos lógico-jurídicos y ontológico-jurídicos, dependiendo de si se incluyen en las normas del derecho o no. La segunda categoría se refiere a la distinción entre conceptos normativos y no normativos, dependiendo de si son elementos de las normas del derecho o no. La tercera categoría es la ley de correspondencia, que establece que a cada concepto lógico-jurídico debe corresponder un concepto ontológico-jurídico, y viceversa. Las dos últimas categorías se refieren a los conceptos relacionados con la conducta objeto de los deberes y derechos, y a los conceptos relacionados con los sujetos de la relación jurídica.

Los conceptos jurídicos son ideas abstractas usadas en el derecho para describir y clasificar situaciones. Su interpretación y aplicación se dan en casos específicos por abogados y jueces. Se aprenden a través de la experiencia práctica y están sujetos a refutación por excepciones (Pazos, 2005). Esto recalca que el aprendizaje de los conceptos jurídicos es una pauta esencial en la enseñanza del

derecho.

Sin embargo, a pesar de la importancia de los conceptos jurídicos en la práctica del Derecho, hay relativamente pocas experiencias o estudios sobre la enseñanza de estos conceptos. A menudo, los estudiantes de derecho aprenden los conceptos jurídicos a través de la experiencia práctica en el campo, en lugar de una enseñanza explícita en el aula o de manera mecánica. Según Moreira (2010), el aprendizaje mecánico se refiere a un tipo de aprendizaje que se basa en la repetición y la memorización de información sin una comprensión profunda de los conceptos. En este tipo de aprendizaje, los estudiantes pueden recordar la información temporalmente, pero no pueden aplicarla en situaciones reales o transferirla a otras áreas del conocimiento. El aprendizaje mecánico puede ser útil en el entrenamiento, pero no es efectivo para la educación ya que no promueve el desarrollo cognitivo ni la capacidad para resolver problemas complejos.

En el marco de esta tesis, es importante establecer una diferenciación clara entre la formación, la adquisición y el aprendizaje de conceptos. Así, sobre la base de lo ya dicho, la formación de conceptos se refiere al proceso cognitivo mediante el cual se construyen y desarrollan las representaciones mentales, clases, eventos o ideas. Implica la identificación de características comunes y la construcción de una definición o conjunto de propiedades que permiten distinguir un concepto de otros.

Por otro lado, la adquisición de conceptos debería entenderse como el proceso de incorporar nuevos conocimientos a nuestro pensamiento. Esto involucra aprender de diferentes maneras, desde la interacción con otros hasta la instrucción formal, y se relaciona con la asimilación de información y la conexión con conocimientos previos. También, el aprendizaje de conceptos va más allá de entenderlos superficialmente, ya que implica aplicarlos en diferentes contextos y crear conexiones significativas. Además, la investigación se enfoca en la enseñanza de conceptos, dado que este aspecto es menos abordado en el campo jurídico en comparación con la formación de conceptos.

## Capítulo IV

### Marco metodológico

Como fase inicial para establecer los términos de búsqueda, se realizó una revisión teórico-documental en base de datos generales utilizándose el buscador *Google*. Se digitó la palabra gamificación, con cerca de 1 760 000 resultados. Con la combinación gamificación y conceptos jurídicos se obtuvo alrededor de 83 600 resultados. Seguidamente se estableció la frase modelo tradicional de enseñanza, obteniéndose cerca de 30 300 000 resultados. Finalmente, la combinación formación y enseñanza de conceptos obtuvo cerca 80 800 000 resultados. Esto evidencia un importante y alto número de coincidencias, pero no indica necesariamente la relevancia y utilidad para el estudio.

En el buscador académico de *Google Scholar* se obtuvo aproximadamente 16 200 resultados para el término gamificación y 1 460 resultados para gamificación y conceptos jurídicos. Resultados más reducidos también se obtuvieron del resto de términos. Sin embargo, de estos se desprende un porcentaje aceptable de relevancia y utilidad para la investigación.

Para mayor respaldo, también se realizaron búsquedas en otras bases de datos: *ResearchGate*, *SciElo*, *Dialnet*, *Alicia* y *Lejister*, repitiendo los términos utilizados en los dos anteriores buscadores y usando los campos de palabras clave y texto completo. Con estos criterios se condicionó y se limitó la búsqueda descartando aquellos que: conceptualmente no corresponden a análisis, investigaciones y estudios generales en gamificación; documentos de otros campos al educativo que no definen la terminología como corpus de la discusión de la tesis; documentos breves o de muestra. Como producto de todo este ejercicio se obtuvo como resultado 139 documentos que responden al presente trabajo de manera general y 23 documentos de manera específica.

Para la estructura o marco metodológico se adoptó la investigación de tipo aplicada, con enfoque cuantitativo de diseño cuasiexperimental explicativo. El paradigma de método fue principalmente inductivo. Fue aplicada, dado que en el grado de desarrollo del conocimiento relacionado

a los objetivos formulados, el trabajo se enfocó en solucionar una necesidad reconocida, práctica y específica (Arispe Alburquerque et al., 2020). Se pretendió no sólo evaluar la teoría de la gamificación y la enseñanza de conceptos, también verificar su resultado comparativo (con y sin estos elementos) dentro de un modelo tradicional. El enfoque fue cuantitativo, puesto que a través de la medición se pueden obtener tendencias o plantear hipótesis nuevas que logran construir teorías (Bonilla, 2005, como se citó en Arispe 2020). Ello está directamente relacionado con el diseño explicativo. Se manipularon variables a fin de medir los efectos; la variable independiente (VI) de gamificación fue sustituida o eliminada para estimar el cambio del evento enseñanza de conceptos. La variable dependiente (VD) fue medida en dos tiempos: antes, para establecer la línea base o valor inicial; después de manipular la VI para contrastar los cambios provocados. Mejora o empeora son indicadores que pueden medirse, así como el aumento o disminución del grado de gamificación de la enseñanza conceptual. Con esto se comprende mejor la elección del diseño explicativo, el cual no agota la investigación con el descubrimiento de la causa (qué lo ocasiona), sino que trata de explicar por qué sucede (Arispe Alburquerque et al., 2020).

El paradigma fue inductivo, dado que este se fundamenta en la observación y el análisis detallado de casos particulares para llegar a conclusiones generales y teorías más amplias, alineándose con el objetivo de descubrir patrones, tendencias y relaciones significativas en los datos recopilados a través de las encuestas y la aplicación de una escala adaptada. Al analizar las respuestas y percepciones de los estudiantes, se busca identificar perspectivas y hallazgos que contribuyan a una comprensión más informada y fundamentada sobre el impacto de la gamificación en la comprensión de conceptos jurídicos. Este enfoque inductivo proporciona un marco para explorar y explicar cómo la gamificación puede influir en el proceso de aprendizaje, permitiendo un acercamiento holístico y enriquecedor a la investigación.

En relación al diseño propiamente dicho, los diseños de investigación cuasiexperimentales contrastan generalmente hipótesis causales y, por definición, carecen de distribución aleatoria (White &

Sabarwal, 2014). Esta es una diferencia importante con el diseño experimental en el cual esto sí es posible, en especial para controlar sesgos y variables extrañas. Sin embargo, dadas las circunstancias en las cuales se desarrolló el estudio<sup>18</sup>, el diseño cuasiexperimental fue el adecuado. En definitiva, existen o existieron circunstancias que hicieron difícil disponer de participantes a libre arbitrio.

Los diseños cuasiexperimentales identifican a un grupo de comparación lo más parecido posible al grupo de tratamiento en cuanto a las características de referencia (grupo de control y experimental) (White & Sabarwal, 2014). El grupo de control fue al que se le impartieron conceptos jurídicos de forma tradicional sin aplicar la gamificación. El grupo experimental fue aquel al cual se le transmitieron conceptos jurídicos de forma gamificada. Como se puede apreciar, las variables se manipularon en situaciones reales con grupos predefinidos (cursos de primer y último año). Esto implica la creación de un grupo de comparación se utilizan a menudo cuando no es posible asignar, como se mencionó, de manera aleatoria los individuos o grupos de tratamiento y los grupos de control, respectivamente (White & Sabarwal, 2014). Existieron dos grupos del primer año de la carrera de Derecho (uno experimental y otro de control, y dos grupos del último año de la Carrera de Derecho (uno experimental y otro de control), haciendo cuatro grupos de estudio. Los grupos fueron seleccionados de una misma clase o paralelo lectivo.

Igualmente, se vio la pertinencia de un tercer grupo (denominado de respaldo), conformado por estudiantes de segundo año de la materia que se dicta (Metodología de la Investigación Jurídica), quienes recibieron una combinación de enseñanza tradicional y gamificada, lo que permitió comparar directamente los efectos de ambos métodos de enseñanza en un mismo grupo.

De igual manera, se evaluó la pertinencia de aumentar el número en caso de que la cantidad de integrantes no lograra ser significativa. Para el caso, se consideró conveniente implementar ambas

---

<sup>18</sup> Dadas las circunstancias excepcionales por la emergencia sanitaria del Covid-19, las clases se dictaron de forma remota a través de plataformas virtuales. Más información en [bolivia.com/actualidad/nacionales/educacion-asi-sera-regreso-clases-este-2021-291179](http://bolivia.com/actualidad/nacionales/educacion-asi-sera-regreso-clases-este-2021-291179).

modalidades en un mismo curso, constituyendo así un único grupo tanto de control como experimental, llevando a cabo la misma progresión y evaluación estadística.

Asimismo, se empleó un método de apoyo comparativo para evaluar la influencia de la gamificación en la comprensión de conceptos jurídicos en el ámbito educativo. Este método implicó la realización de una comparación sistemática entre dos tipos de clases: las clases tradicionales y las clases gamificadas. A través de esta comparación, se pretendió analizar y contrastar las respuestas y percepciones de los estudiantes en ambas modalidades de enseñanza, con el objetivo de identificar posibles diferencias significativas en términos de absorción, diversión, pensamiento creativo, activación, ausencia de afecto negativo, dominio y evaluación, así como las dimensiones de los conceptos.

La elección de los instrumentos y herramientas gamificadas fueron elegidas en la proporción de relevancia que arrojó la investigación del marco teórico, las cuales se detallarán dentro este acápite.

#### **4.1. Operacionalización de la hipótesis**

**Hipótesis:** La utilización de la gamificación dentro del modelo de enseñanza tradicional del Derecho mejora considerablemente la comprensión de conceptos jurídicos.

**Variable Independiente:** Utilización de la gamificación

- Definición: La incorporación de elementos de gamificación en el proceso de enseñanza tradicional del Derecho, incluyendo mecánicas de juego y elementos interactivos.
- Dimensiones:
  - Diversión: Medición del nivel de disfrute y placer experimentado por los estudiantes durante la gamificación.
    - Indicadores: D1 a D6
  - Absorción: Medición del nivel de inmersión y absorción de los estudiantes en el contenido impartido.
    - Indicadores: A1 a A6

- Pensamiento creativo: Medición del grado de despertar de la imaginación, la flexibilidad o la exploración en la clase.
  - Indicadores: PC1 a PC4
- Activación: Medición del nivel de estimulación y dinamismo experimentado por los estudiantes durante la clase.
  - Indicadores: AC1 a AC4
- Ausencia de afecto negativo: Medición de la ausencia de emociones negativas durante la clase.
  - Indicadores: AAN1 a AAN3
- Dominio: Medición del sentido de dominio, influencia y confianza de los estudiantes durante la clase.
  - Indicadores: DOM1 a DOM4
- Evaluación: Medición de la percepción de la evaluación y su relación con el aprendizaje durante la clase.
  - Indicadores: E1 a E5

**Variable Dependiente:** Mejora de la comprensión de conceptos jurídicos

- Definición: Incremento en la capacidad de los estudiantes para comprender y asimilar conceptos jurídicos.
- Dimensiones:
  - Diversión aprendizaje conceptos: Medición de la diversión experimentada durante la clase afectando la comprensión de conceptos jurídicos.
    - Indicadores: DC1 a DC3
  - Asimilación del concepto: Medición de la asimilación y comprensión de conceptos jurídicos.

- Indicadores: AC1 a AC4

#### **4.2. Instrumentos y técnicas**

En el desarrollo de esta investigación, se ha empleado una serie de instrumentos cuidadosamente seleccionados y adaptados para recopilar los datos necesarios en la evaluación de la efectividad de la gamificación en la enseñanza de conceptos jurídicos. Entre los instrumentos utilizados, destaca la adaptación de la Escala de Evaluación de Experiencias Gamificadas (GAMEX), originalmente concebida para evaluar aspectos de gamificación en el ámbito del marketing (Parra-González & Segura-Robles, 2019). Esta adaptación se ha realizado con el propósito de aplicarla en el contexto educativo, permitiendo medir y analizar la experiencia de los estudiantes en un entorno de aprendizaje gamificado.

La elección de adaptar la escala GAMEX para el contexto educativo se basa en la necesidad de contar con herramientas de medición pertinentes y confiables que se ajusten a los objetivos de la investigación. La escala resalta la importancia de su adaptación y aplicación en diversos contextos de investigación, respaldada por la sugerencia de Vesa y Harviainen, citada por Parra-González y Segura-Robles (2019), de que la gamificación merece un estudio riguroso en distintos ámbitos, incluyendo el educativo.

La adaptación de la escala GAMEX ha requerido ajustes específicos para capturar los elementos esenciales de la experiencia gamificada en el proceso de enseñanza y comprensión de conceptos jurídicos. Estos ajustes se han centrado en reflejar de manera precisa las particularidades del entorno educativo, garantizando que la versión adaptada conserve su validez y confiabilidad. Se han considerado los indicadores clave propuestos por la autora original y se han adaptado para abordar las dimensiones específicas relacionadas con la enseñanza de conceptos jurídicos, añadiéndose cambios si se trata de una clase gamificada o de una clase tradicional. Igualmente, se adicionó la dimensión de evaluación.

La incorporación de esta escala adaptada en el diseño de investigación representa un avance

metodológico significativo, ya que permite medir la experiencia de los estudiantes en un contexto gamificado y proporciona datos cuantitativos que respaldan el análisis de la hipótesis planteada. La justificación de la elección de esta adaptación y su aplicación se encuentran alineadas con la fundamentación teórica y los objetivos de la investigación.

A continuación, se presentan las dimensiones adaptadas y sus respectivas definiciones, las cuales se emplearon como herramienta de evaluación para medir el grado de involucramiento y compromiso de los estudiantes en las actividades gamificadas. Nótese el cambio lingüístico en la redacción en una y otra modalidad.

### **Clase tradicional**

#### **Diversión**

- D1 Estar en la clase fue divertido
- D2 Me gustó estar en la clase
- D3 Disfruté mucho la clase
- D4 Mi experiencia con la clase fue placentera
- D5 Creo que la clase fue entretenida
- D6 Repetiría la clase, incluso si estuviera solo/a

#### **Absorción**

- A1 Estar en la clase me hizo olvidar dónde estoy
- A2 Me olvidé de mi entorno inmediato mientras estaba en la clase
- A3 Después de estar en la clase me sentí como volver al mundo real después de un viaje
- A4 Estar en la clase me alejó de todo
- A5 Mientras estaba en la clase sentía estar completamente ajeno/a a todo lo que me rodeaba
- A6 Mientras estaba en la clase perdí la noción del tiempo

#### **Pensamiento Creativo**

- PC1 Estar en la clase despertó mi imaginación
- PC2 Mientras estaba en clase me sentí creativo/a
- PC3 Mientras estaba en clases sentí que podía explorar cosas
- PC4 Mientras estaba en clase me sentí aventurero/a

#### **Activación**

- AC1 Mientras estaba en clases me sentí activo/a
- AC2 Mientras estaba en clase me sentía nervioso/a
- AC3 Mientras estaba en clases me sentía frenético/a
- AC4 Mientras estaba en clases me sentía emocionado/a

#### **Ausencia de afecto negativo**

- AAN1 Mientras estaba en clases me sentí molesto/a
- AAN2 Mientras estaba en clases me sentí hostil
- AAN3 Mientras estaba en clases me sentí frustrado/a

#### **Dominio**

- DOM1 Mientras estaba en clases me sentía dominante. Tuve la sensación de estar al mando

- DOM2 Mientras estaba en clase me sentí influyente
- DOM3 Mientras estaba en clases me sentí autónomo/a
- DOM4 Mientras estaba en clases me sentí confiado/a

#### Evaluación

- E1 Durante la evaluación sentí que aprendía
- E2 La evaluación me pareció amena
- E3 Durante la evaluación pude responder y aplicar lo aprendido sin mucho problema
- E4 Pude comentar mis resultados con otras personas
- E5 Sentí satisfacción al concluir la evaluación

#### Clase gamificada

##### Diversión

- D1 Jugar en la clase fue divertido
- D2 Me gustó jugar en la clase
- D3 Disfruté mucho jugar en la clase
- D4 Mi experiencia con el juego en la clase fue placentera
- D5 Creo que el juego en la clase fue entretenido
- D6 Repetiría el juego en la clase, incluso si estuviera solo/a

##### Absorción

- A1 Jugar en la clase me hizo olvidar dónde estoy
- A2 Me olvidé de mi entorno inmediato mientras jugaba en la clase
- A3 Después de jugar en la clase me sentí como volver al mundo real después de un viaje
- A4 Jugar en la clase me alejó de todo
- A5 Mientras estaba jugando en la clase sentía estar completamente ajeno/a a todo lo que me rodeaba
- A6 Mientras estaba jugando en la clase perdí la noción del tiempo

##### Pensamiento Creativo

- PC1 Jugar en la clase despertó mi imaginación
- PC2 Mientras estaba jugando en la clase me sentí creativo/a
- PC3 Mientras estaba jugando en clases sentí que podía explorar cosas
- PC4 Mientras estaba jugando en clases me sentí aventurero/a

##### Activación

- AC1 Mientras jugaba en clases me sentí activo/a
- AC2 Mientras jugaba en clase me sentía nervioso/a
- AC3 Mientras jugaba en clases me sentía frenético/a
- AC4 Mientras jugaba en clases me sentía emocionado/a

##### Ausencia de afecto negativo

- AAN1 Mientras jugaba en clases me sentí molesto/a
- AAN2 Mientras jugaba en clases me sentí hostil
- AAN3 Mientras jugaba en clases me sentí frustrado/a

##### Dominio

- DOM1 Mientras jugaba en clases me sentía dominante. Tuve la sensación de estar al mando
- DOM2 Mientras jugaba en clase me sentí influyente
- DOM3 Mientras jugaba en clases me sentí autónomo/a
- DOM4 Mientras jugaba en clases me sentí confiado/a

#### Evaluación

- E1 Durante la evaluación sentí que aprendía
- E2 La evaluación me pareció amena
- E3 Durante la evaluación pude responder y aplicar lo aprendido sin mucho problema
- E4 Pude comentar mis resultados con otras personas
- E5 Sentí satisfacción al concluir la evaluación

#### Conceptos clase tradicional

##### Diversión aprendizaje concepto

- DC1 Aprender conceptos jurídicos en la clase fue divertido
- DC2 Creo que aprender conceptos jurídicos de esta manera en la clase fue entretenido
- DC3 Aprender conceptos jurídicos de esta manera fue motivante

##### Asimilación del concepto

- AC1 Aprendí conceptos jurídicos de la manera que se expuso en la clase
- AC2 Comprendí lo expuesto en la clase
- AC3 Sentí que mejoré mi comprensión de conceptos jurídicos
- AC4 Mi atención no se desvió en ningún momento mientras estaba aprendiendo conceptos jurídicos en la clase

#### Conceptos clase gamificada

##### Diversión aprendizaje concepto

- DC1 Aprender conceptos jurídicos jugando en la clase fue divertido
- DC2 Creo que aprender conceptos jurídicos de esta manera en la clase fue entretenido
- DC3 Aprender conceptos jurídicos de esta manera fue motivante

##### Asimilación del concepto

- AC1 Aprendí conceptos jurídicos de la manera que se expuso en la clase
- AC2 Comprendí lo expuesto en la clase
- AC3 Sentí que mejoré mi comprensión de conceptos jurídicos
- AC4 Mi atención no se desvió en ningún momento mientras estaba aprendiendo conceptos jurídicos en la clase

### **4.3. Diseño de la investigación**

El diseño cuasiexperimental se seleccionó debido a las circunstancias en las cuales la asignación aleatoria de los participantes no era factible ni práctica, utilizándose una muestra compuesta por cursos de primer y último año de la carrera de Derecho, así como un grupo adicional de segundo año para fines de respaldo y comparación. La asignación de los estudiantes a los grupos de control y experimental se realizó de manera estratificada según la inicial de sus nombres de pila. Los grupos de control representaron la enseñanza tradicional de conceptos jurídicos, mientras que los grupos experimentales experimentaron la gamificación como parte del proceso de enseñanza.

En un primer momento, los estudiantes cuyos nombres de pila comenzaban con letras de la A a la G fueron asignados al grupo de control, donde se les impartió la enseñanza tradicional de conceptos

jurídicos. En una segunda instancia, los estudiantes cuyos nombres comenzaban con letras de la H a la Z conformaron el grupo experimental, donde se les brindó la enseñanza de conceptos jurídicos mediante el enfoque de gamificación.

Adicionalmente, un grupo de estudiantes de segundo año se sometió tanto a la enseñanza tradicional como a la gamificada, sin distinción entre grupos de control y experimental, permitiendo así comparar directamente los efectos de ambos métodos de enseñanza dentro de un mismo grupo.

Este diseño cuasiexperimental permite evaluar las diferencias en la comprensión de conceptos jurídicos entre los grupos de control y experimental, así como establecer comparaciones con el grupo de respaldo para validación que recibió ambos enfoques. La adopción de esta metodología facilita la exploración de los efectos de la gamificación en la mejora de la comprensión de conceptos jurídicos, al tiempo que considera las limitaciones y desafíos inherentes a la asignación no aleatoria de los participantes.

#### **4.4. Contexto y herramientas**

La metodología aplicada en la presente investigación se sustentó en una modalidad que consideró las circunstancias de la pandemia y la naturaleza virtual de las clases, adaptando tanto los contenidos de enseñanza como las técnicas de evaluación a un entorno digital. A continuación, se detalla el contexto y herramientas utilizadas las clases tradicionales y gamificadas.

Las clases fueron llevadas a cabo de manera virtual utilizando la plataforma *Google Meet*<sup>19</sup>, facilitando la interacción en tiempo real entre profesorado y alumnado. Esta elección respondió a la necesidad de adaptarse a la situación de la pandemia y garantizar la continuidad de la enseñanza.

##### **4.4.1. Clases tradicionales**

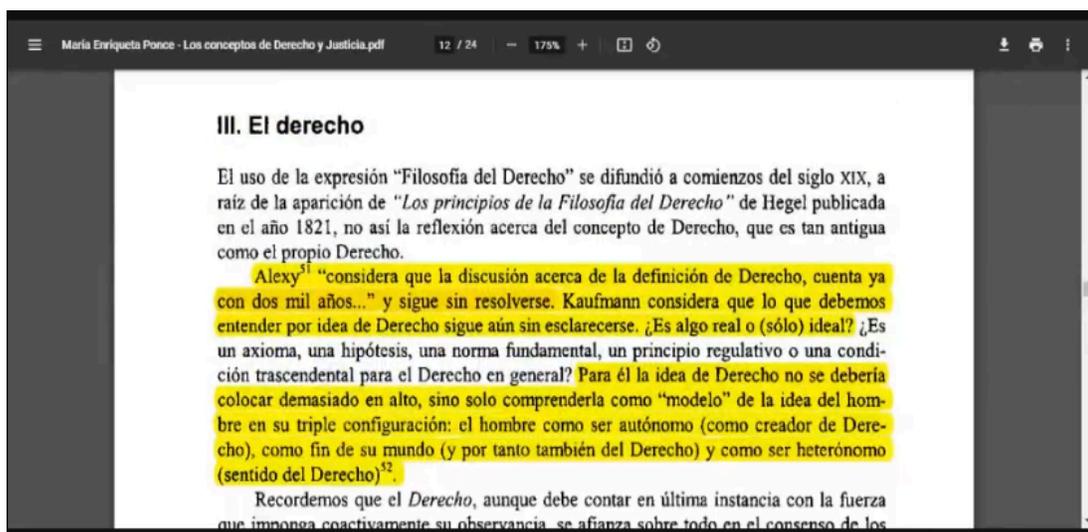
---

<sup>19</sup> *Google Meet* es una poderosa pero sencilla herramienta de videoconferencia incluida en *G-Suite*, el popular paquete de aplicaciones de *Google* para empresas. Permitiendo reuniones virtuales interactivas de forma fácil e intuitiva, *Google Meet* ha reemplazado a *Google Hangouts* como solución de conferencias en la nube dentro de *G-Suite*, convirtiéndose en una herramienta clave para la colaboración profesional remota en la era del trabajo híbrido y distribuido. Más información en [edu.gcfglobal.org/es/google-meet/que-es-google-meet/1](https://edu.gcfglobal.org/es/google-meet/que-es-google-meet/1).

En el marco de las clases tradicionales, se empleó el artículo titulado: *Los conceptos de justicia y derecho en Kant, Kelsen, Hart, Rawls, Habermas, Dworkin y Alexy*, de la autora María Enriqueta Ponce Esteban, como recurso de estudio (Figura 1). La estrategia pedagógica adoptada consistió en una metodología expositiva, que abarcó la lectura detenida y el análisis crítico de dicho artículo, manteniéndose fiel a los cimientos clásicos del enfoque tradicional. Específicamente, se siguió la línea de la modalidad socrática, la cual se ha mantenido como una de las formas más idóneas para la enseñanza de conceptos. En la fase Protéptica, Sócrates se esforzó por inculcar una motivación activa en los estudiantes, reconociendo que el aprendizaje de contenidos de cierta complejidad requiere un estímulo constante para alcanzar un aprendizaje más profundo y significativo.

La evaluación de la comprensión se llevó a cabo de manera virtual, empleando una metodología que incorporó un cronómetro visible en pantalla. Esta técnica fue diseñada para simular un examen oral tradicional, permitiendo a los estudiantes demostrar su comprensión y dominio de los conceptos abordados en un entorno similar al académico. A través de esta metodología, se buscó evaluar no sólo la retención de información, sino también la capacidad de los estudiantes para expresar y comunicar sus ideas de manera efectiva, tal como se espera en un contexto de evaluación oral.

**Figura 1**  
PDF utilizado para impartir la clase tradicional de manera expositiva

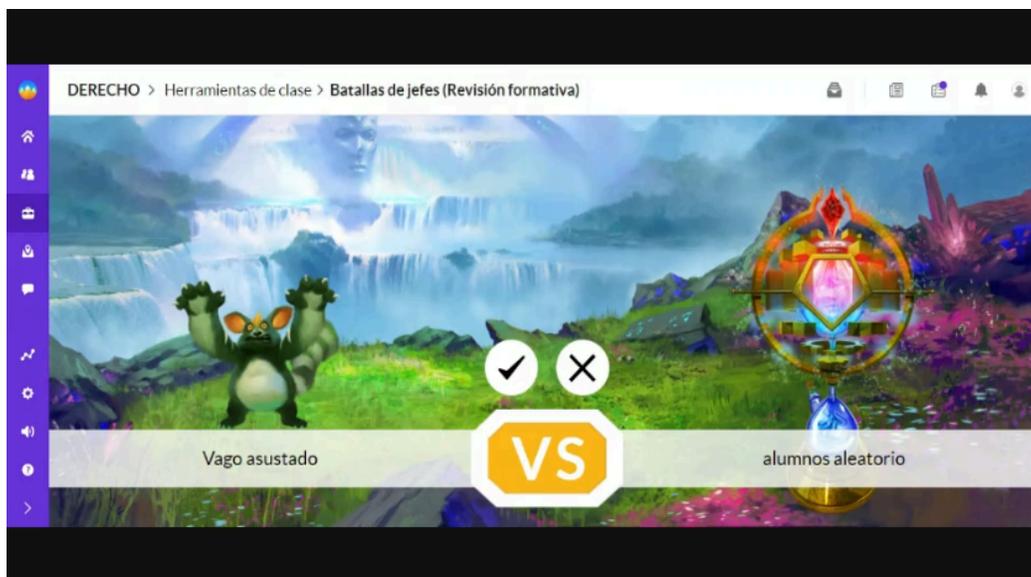


#### 4.4.2. Clases gamificadas

Para las clases virtuales gamificadas, se utilizó la misma información del PDF mencionado, pero se adaptó a la plataforma *Classcraft*<sup>20</sup>, una herramienta que convierte la experiencia de aprendizaje en un juego de rol educativo en línea (Figura 2). Esta plataforma, basada en características de juegos modernos, permitió gamificar la clase, incorporando elementos lúdicos y motivadores para el alumnado. En esta modalidad, tanto los conceptos como parte de la evaluación se integraron de manera interactiva.

**Figura 2**

*Captura de pantalla de un momento de la evaluación gamificada en Classcraft*



#### 4.4.3. Actividades evaluativas gamificadas

Al llegar al cierre de la enseñanza del concepto de Derecho en el entorno gamificado, se incorporó una actividad evaluativa diseñada para fomentar la participación activa y la aplicación de los

---

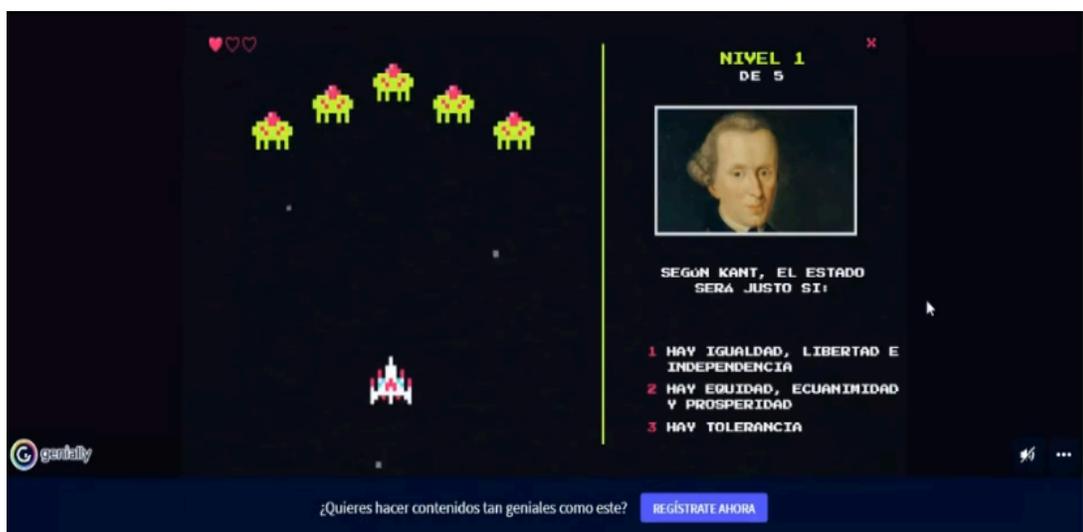
<sup>20</sup> Es una plataforma educativa que permite gamificar el proceso de enseñanza-aprendizaje mediante la replicación de dinámicas propias de los videojuegos de rol, a través de la cual los estudiantes crean avatares que evolucionan en base a su desempeño académico y cooperación, mientras el profesorado gestiona las recompensas y penalizaciones que se ven reflejadas tanto en la partida como en el aula, fortaleciendo el compromiso del alumnado con su propio aprendizaje al trabajar los contenidos curriculares de modo lúdico y motivador sin interrupciones en la clase. Gracias a su interfaz intuitiva disponible en múltiples idiomas, se facilita una administración ágil por parte del docente mientras este desarrolla la sesión con normalidad y la herramienta se ejecuta de forma simultánea adaptándose a su metodología. Más información en [intef.es/observatorio\\_tecno/classcraft-convierte-la-clase-en-una-aventura-epica/](http://intef.es/observatorio_tecno/classcraft-convierte-la-clase-en-una-aventura-epica/) y en [educaciontrespuntocero.com/recursos/classcraft-tutorial](http://educaciontrespuntocero.com/recursos/classcraft-tutorial).

conocimientos adquiridos. Esta dinámica consistió en un desafío de enfrentamiento contra un jefe final (Figura 2), en el cual los estudiantes tuvieron la oportunidad de poner a prueba su comprensión. Cada respuesta acertada tenía un efecto directo sobre la energía del jefe, reduciéndola gradualmente, mientras que las respuestas incorrectas afectaban la energía del avatar que representaba al estudiante. Esta mecánica no únicamente incentivó a los estudiantes a aplicar sus conocimientos de manera estratégica, sino que también creó un ambiente lúdico y motivador que facilitó el proceso de evaluación.

En el caso de la evaluación del concepto de Justicia, se optó por una aproximación diferente al incorporar un juego de tipo *Space Invaders* en la plataforma *Genial.ly* (Figura 3). Este enfoque permitió diseñar una experiencia interactiva de aprendizaje y evaluación, donde cada respuesta correcta permitía disparar a los invasores y pasar al siguiente nivel. Este juego no solo brindó un contexto divertido y participativo para la evaluación, sino que también estimuló la conexión entre el contenido conceptual y la acción práctica, consolidando de manera efectiva la comprensión de los estudiantes en un entorno interactivo y memorable.

**Figura 3**

*Evaluación gamificada al estilo Space Invaders*



Para mayor claridad se detalla el procedimiento evaluativo de la siguiente manera:

#### **Evaluación Tradicional:**

#### Paso 1: Preparación del entorno virtual

- Configuración de una plataforma virtual para la realización de la evaluación tradicional.
- Incorporación de un cronómetro visible en pantalla para simular el tiempo de un examen oral.

#### Paso 2: Desarrollo de la evaluación

- Planteamiento de preguntas que aborden conceptos jurídicos relevantes.
- Los estudiantes responden oralmente en un entorno virtual.

#### Paso 3: Medición del tiempo y respuestas

- Uso del cronómetro para limitar el tiempo de respuesta de cada estudiante.
- Evaluación de la capacidad de los estudiantes para expresar y comunicar ideas efectivamente.

#### **Evaluación gamificada: Desafío del jefe final (concepto de Derecho):**

##### Paso 1: Diseño del desafío

- Creación de un escenario de desafío virtual relacionado con el concepto de Derecho.
- Incorporación de un jefe final como elemento central.

##### Paso 2: Participación activa de los estudiantes

- Invitación a los estudiantes a participar en el desafío gamificado.
- Presentación de preguntas sobre conceptos de Derecho.

##### Paso 3: Retroalimentación interactiva

- Cada respuesta acertada afecta negativamente la energía del jefe final.
- Respuestas incorrectas afectan negativamente la energía del avatar del estudiante.

#### **Evaluación Gamificada: *Space Invaders* (concepto de justicia):**

##### Paso 1: Integración del juego en la plataforma Genial.ly

- Incorporación de un juego de tipo *Space Invaders* en la plataforma Genial.ly.
- Diseño de una experiencia interactiva para evaluar el concepto de justicia.

##### Paso 2: Dinámica del juego

- Estudiantes disparan a los invasores con respuestas correctas que permiten pasar de nivel.
- Preservación y fortalecimiento de conceptos relacionados con la noción de justicia.

Paso 3: Estimulación de la conexión conceptual y práctica

- Creación de un contexto divertido y participativo para la evaluación.
- Estímulo de la conexión entre el contenido conceptual y la acción práctica.

En términos generales, la estrategia gamificada no se limita a evaluar la retención de información, sino que tiene como objetivo principal medir la aplicación estratégica de conocimientos. La creación de ambientes lúdicos y motivadores se presenta como un elemento fundamental para facilitar la evaluación en el contexto gamificado. En relación con la evaluación tradicional, la implementación de la evaluación gamificada se destaca por fortalecer la comprensión práctica y la aplicación activa de los conceptos. Este enfoque contrasta significativamente con la evaluación tradicional, que se centra principalmente en la expresión oral, brindando así una perspectiva integral y enriquecedora del aprendizaje de conceptos jurídicos.

#### **4.4.4. Recopilación de datos y análisis**

Para recopilar datos sobre la experiencia de los estudiantes en las clases tradicionales y gamificadas, se implementó una técnica de encuesta a través de la plataforma *Google Forms*. Al concluir tanto las clases tradicionales como las gamificadas, los estudiantes respondieron a un formulario que contenía preguntas específicamente formuladas para cada dimensión adaptada de la escala GAMEX. Estas preguntas abordaban diversos aspectos relacionados con la experiencia de aprendizaje, la sensación de absorción, el nivel de diversión, la percepción de autonomía y otros elementos clave de la gamificación. La técnica de encuesta a través de *Google Forms* permitió recopilar datos de manera eficiente y estandarizada, facilitando posteriormente el análisis y la interpretación de los resultados.

En el próximo capítulo, se presentarán y analizarán detalladamente los resultados obtenidos a partir de la aplicación de la escala adaptada y la técnica de encuesta, con el objetivo de evaluar la

efectividad y el impacto de la gamificación en la comprensión de conceptos jurídicos por parte de los estudiantes.

## **Capítulo V**

### **Presentación y análisis de resultados**

En este acápite se presentarán y analizarán los resultados obtenidos a través del estudio comparativo entre clases tradicionales y gamificadas en el contexto de la enseñanza de conceptos jurídicos. El enfoque metodológico adoptado involucró la adaptación de la Escala de Evaluación de Experiencias Gamificadas (GAMEX) al entorno educativo y su aplicación a través de una encuesta a los estudiantes. La comparación entre ambas modalidades de enseñanza permitió explorar el impacto de la gamificación en la comprensión de conceptos jurídicos, presentándose los análisis explicativos y comparativos de los datos recopilados. De igual manera, se evaluarán los resultados a la luz de la hipótesis planteada y se discutirán las implicaciones de estos hallazgos para la investigación educativa y la práctica docente.

#### **5.1. Características de la muestra**

En el análisis de la muestra se recopilaron datos demográficos que ofrecen una visión general de los encuestados. La distribución por edad y sexo se presenta de manera gráfica mediante un diagrama de torta y gráfico de barras, respectivamente, lo que permite visualizar la composición diversa de la muestra. Además, se examinaron las respuestas a la pregunta: ¿Ha escuchado el término gamificación alguna vez?, con el fin de evaluar el nivel de conocimiento general sobre este término. Los resultados de esta indagación se reflejan en una gráfica de torta que brinda una instantánea de la percepción colectiva en relación con la gamificación.

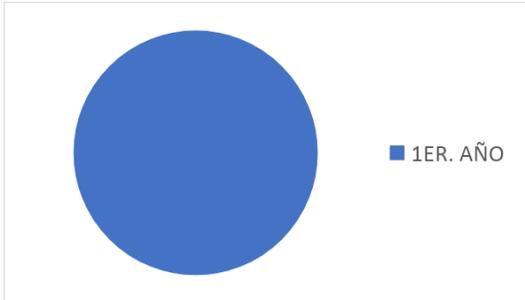
##### **5.1.1. Distribución por edad y sexo**

Se recolectaron datos demográficos de un grupo diverso de participantes, y se presentan a continuación en forma gráfica para ilustrar la distribución por edad y sexo:

**Datos generales: Primer año de la Carrera de Derecho en clase tradicional (grupo control)**

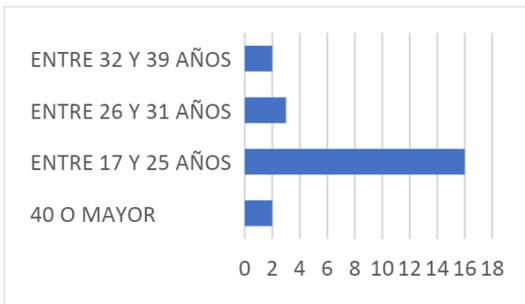
**Figura 4**

*Alumnos participantes de 1er. año en clase tradicional*



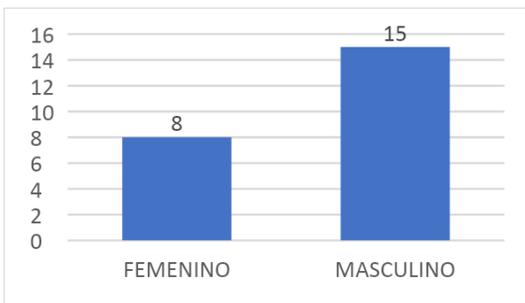
**Figura 5**

*Distribución por grupos etarios de alumnos participantes de 1er. año en clase tradicional*



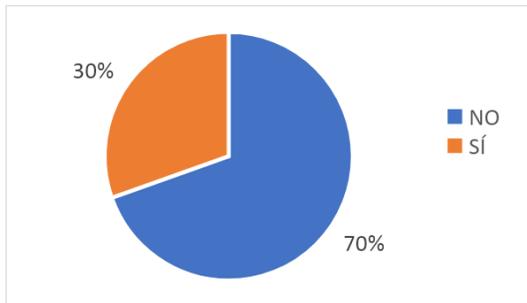
**Figura 6**

*Distribución por sexo de alumnos participantes de 1er. año en clase tradicional*



**Figura 7**

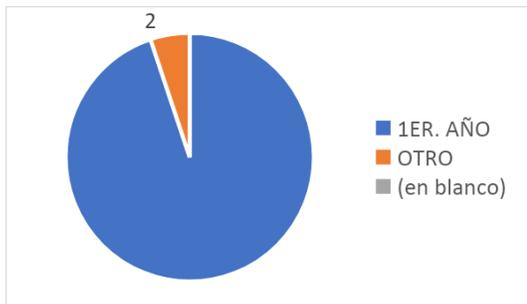
*Pregunta: ¿Ha escuchado el término gamificación alguna vez?*



**Datos generales: Primer año de la carrera de Derecho en clase gamificada**

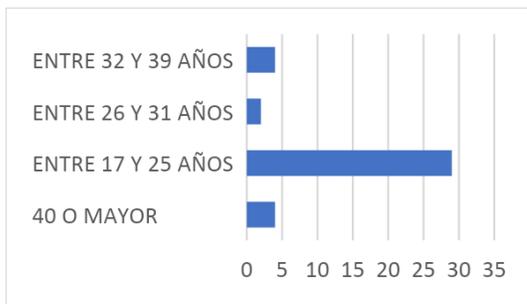
**Figura 8**

*Alumnos participantes de 1er. año en clase gamificada*



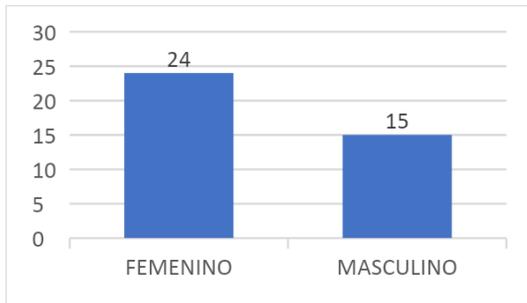
**Figura 9**

*Distribución por grupos etarios de alumnos participantes de 1er. año en clase gamificada*



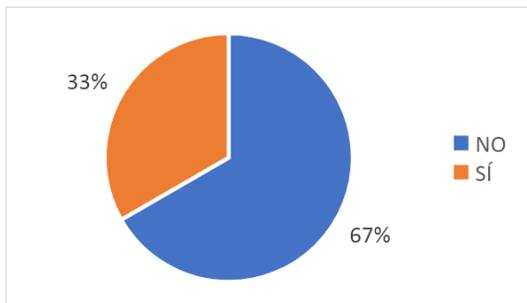
**Figura 10**

*Distribución por sexo de alumnos participantes de 1er. año en clase gamificada*



**Figura 11**

*Pregunta: ¿Ha escuchado el término gamificación alguna vez?*



En el primer año de la Carrera de Derecho, en la clase tradicional, la muestra estuvo compuesta por 23 participantes pertenecientes al mismo curso (Figura 1). La Figura 5 muestra que los alumnos se encontraban dentro del rango de edad de 17 a 25 años, con una mayoría destacada de sexo masculino en la muestra (Figura 6). En relación a la familiaridad con el término gamificación, el 70% de los participantes indicó no haberlo escuchado previamente, mientras que el 30% afirmó estar familiarizado con el término (Figura 7).

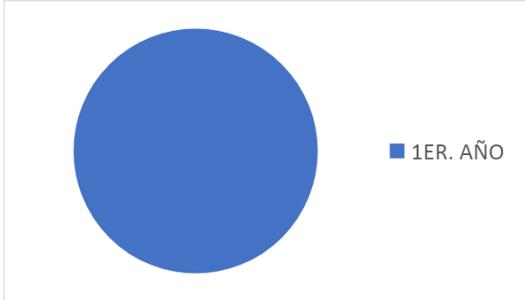
En contraste, en el primer año de la Carrera de Derecho, en la clase gamificada, la muestra consistió en 37 estudiantes pertenecientes al curso, con 2 estudiantes declarando pertenecer a otros cursos, lo que suma un total de 39 estudiantes (Figura 8). La distribución de edades en este grupo (17 a 25 años) fue similar a la de la clase tradicional (Figura 9). Sin embargo, hubo una mayor representación femenina que masculina en esta muestra, tal como se puede apreciar en la Figura 10. En cuanto al

conocimiento sobre el término gamificación, 67% respondió que no estaban familiarizados con el término, mientras que 33% indicó que sí estaban familiarizados (Figura 11).

### Datos generales: Primer año de la carrera de Derecho en clases tradicionales de conceptos

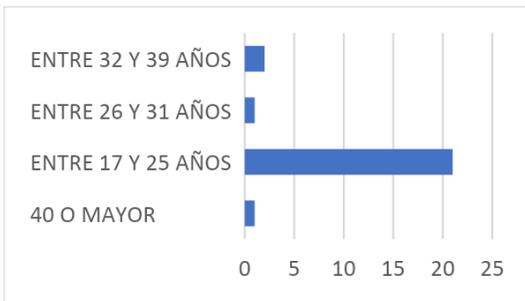
**Figura 12**

*Alumnos participantes de 1er. año en enseñanza de conceptos (clase tradicional)*



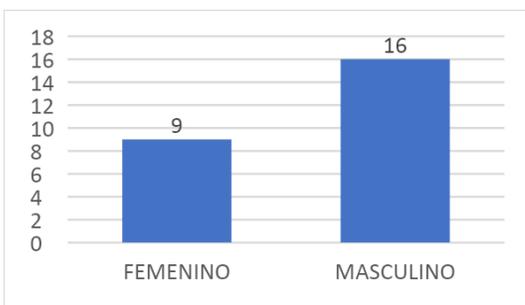
**Figura 13**

*Distribución por grupos etarios de alumnos participantes de 1er. año en clase tradicional de conceptos*



**Figura 14**

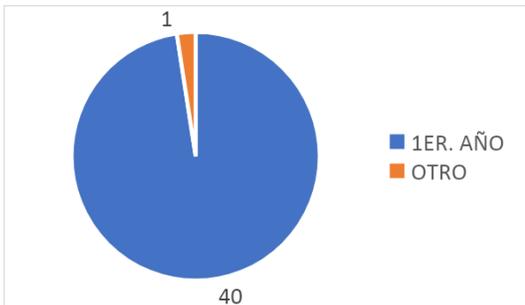
*Distribución por sexo de alumnos participantes de 1er. año en clase tradicional de conceptos*



### Datos generales: Primer año de la Carrera de Derecho, clase con conceptos gamificados

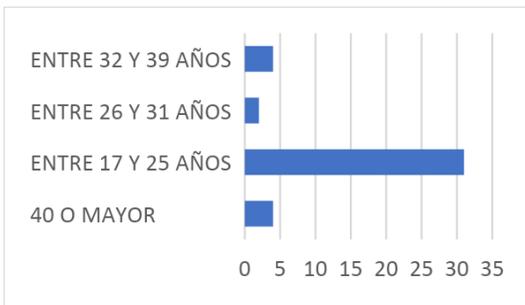
**Figura 15**

*Alumnos participantes de 1er. año en enseñanza de conceptos gamificados*



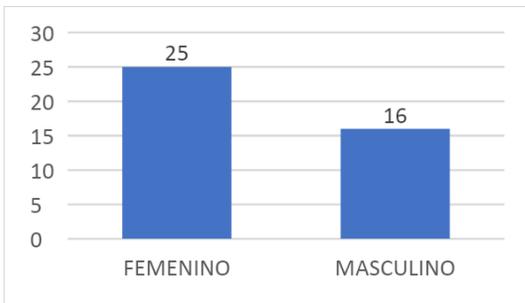
**Figura 16**

*Distribución por grupos etarios de alumnos participantes de 1er. año en clase gamificada de conceptos*



**Figura 17**

*Distribución por sexo de alumnos participantes de 1er. año en clase gamificada de conceptos*



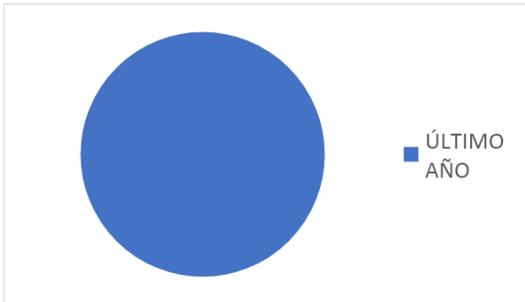
En relación al primer año de la carrera de Derecho para la investigación sobre la enseñanza de conceptos en la modalidad de clases tradicionales, la muestra total consistió en 25 estudiantes, con una distribución predominante en el grupo etario de 17 a 25 años (Figuras 12 y 13). Se observó una mayor presencia del sexo masculino, con un total de 16 estudiantes masculinos y 9 del sexo femenino (Figura 14).

En el caso de la clase de enseñanza de conceptos gamificados la asistencia fue más amplia, contando con la participación de 40 estudiantes de primer año y un participante adicional proveniente posiblemente de otro curso (Figura 15). La distribución por grupo etario se mantuvo en el rango de 17 a 25 años (Figura 16), con una característica distintiva en términos de sexo, puesto que, en esta modalidad gamificada, se observó una presencia mayoritaria del sexo femenino con 25 estudiantes, frente a 16 de sexo masculino (Figura 17).

**Datos generales: Último año de la Carrera de Derecho, clase tradicional (grupo control)**

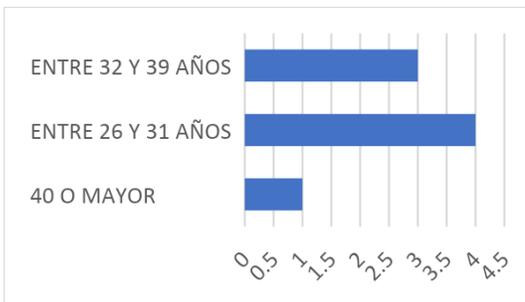
**Figura 18**

*Alumnos participantes de último año clase tradicional*



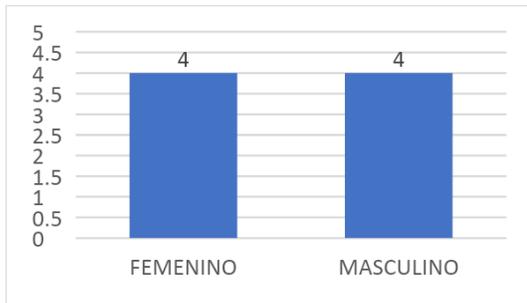
**Figura 19**

*Distribución por grupos etarios de alumnos participantes de último año en clase tradicional*



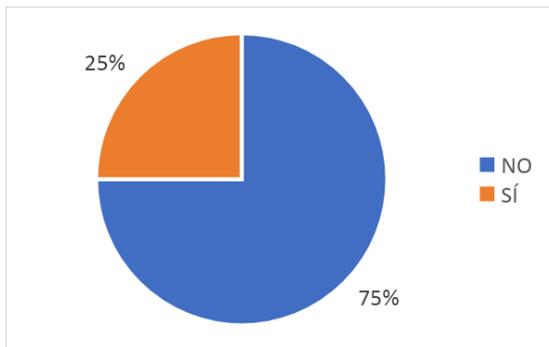
**Figura 20**

*Distribución por sexo de alumnos participantes de último año en clase tradicional*



**Figura 21**

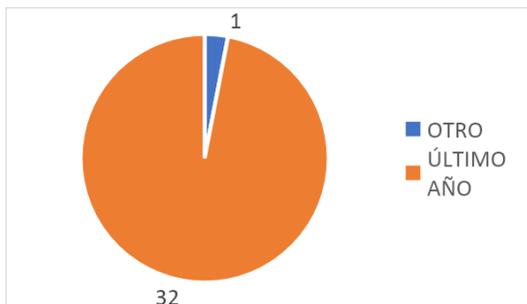
*Pregunta: ¿Ha escuchado el término gamificación alguna vez?*



**Datos generales: Último año de la Carrera de Derecho, clase gamificada**

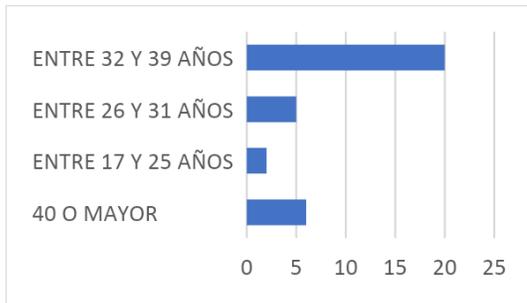
**Figura 22**

*Alumnos participantes de último año clase gamificada*



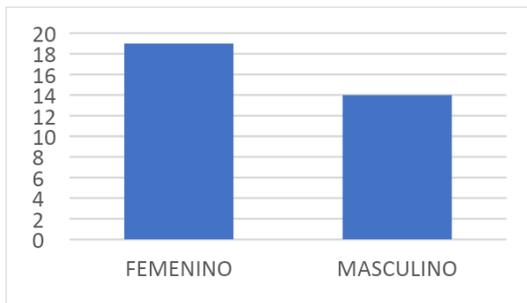
**Figura 23**

*Distribución por grupos etarios de alumnos participantes de último año en clase gamificada*



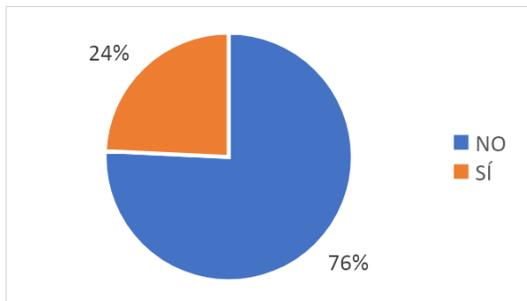
**Figura 24**

*Distribución por sexo de alumnos participantes de último año en clase gamificada*



**Figura 25**

*Pregunta: ¿Ha escuchado el término gamificación alguna vez?*



Del análisis al último año de la Carrera de Derecho, específicamente en la modalidad de clase tradicional, que operó como el grupo de control en la investigación, se contó con la participación de 8 estudiantes, distribuidos de manera homogénea en dos rangos etarios: entre 26 y 31 años, así como entre 32 y 39 años (Figuras 18 y 19). Cabe destacar que en este grupo se mantuvo una paridad en cuanto al sexo (Figura 20).

En relación a la familiaridad con el término gamificación, dentro la clase tradicional, el 75% de los estudiantes indicó no haber escuchado previamente este término, mientras que el 25% restante afirmó tener conocimiento del mismo (Figura 21).

En la clase gamificada, la afluencia fue mayor, con la participación de 32 estudiantes y un participante que declaró pertenecer a otro curso (Figura 22). La distribución etaria mayoritaria en este grupo estuvo en el rango de 32 y 39 años, y se observó una mayor presencia de estudiantes femeninos (Figuras 23 y 24). Análogo a la modalidad tradicional, la pregunta sobre la familiaridad con el término gamificación fue planteada a los estudiantes en esta clase, con similar resultado: el 76% de los participantes indicó no estar familiarizado con el término, mientras que el 24% afirmó tener conocimiento previo (Figura 25).

#### Datos generales: Último año, clase de conceptos tradicional

Figura 26

*Alumnos participantes de último año clase tradicional de conceptos*

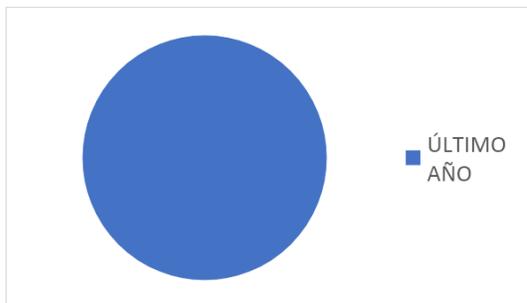
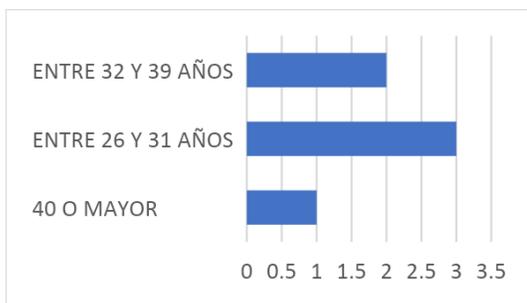


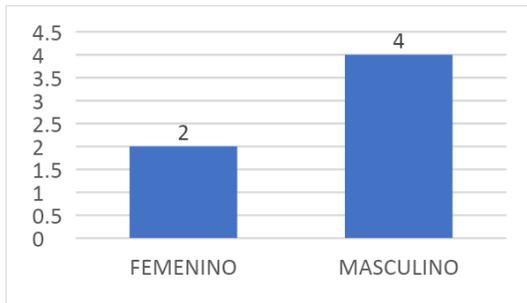
Figura 27

*Distribución por grupos etarios de alumnos participantes de último año en clase tradicional de conceptos*



**Figura 28**

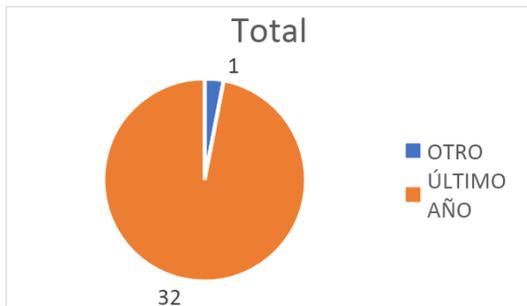
*Distribución por sexo de alumnos participantes de último año en clase tradicional de conceptos*



**Datos generales: Último año, clase de conceptos gamificados**

**Figura 29**

*Alumnos participantes de último año conceptos gamificados*



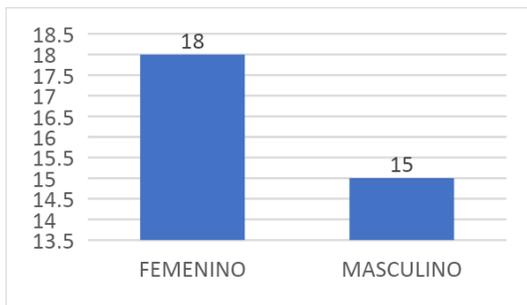
**Figura 30**

*Distribución por grupos etarios de alumnos participantes de último año en conceptos gamificados*



**Figura 31**

*Distribución por sexo de alumnos participantes de último año en conceptos gamificados*

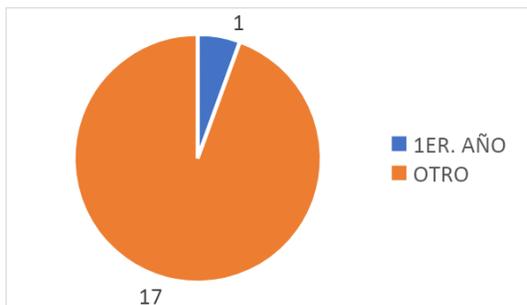


Respecto a la instrucción de conceptos en el último año de la Carrera de Derecho, el cuestionario fue completado por un total de 6 participantes (Figura 26). La distribución de edades permaneció uniforme en los intervalos de 26 a 31 años y de 32 a 39 años, con una predominancia masculina (Figuras 27 y 28). En lo que concierne a la enseñanza gamificada de conceptos, esta contó con la participación de 32 estudiantes, además de 1 individuo que manifestó ser de otro curso (posiblemente oyente), según se aprecia de la Figura 29. La segmentación etaria osciló en el rango de 32 a 39 años, evidenciando una mayor representación del sexo femenino (Figuras 30 y 31).

**Datos generales: Grupo de respaldo para validación (clase tradicional)**

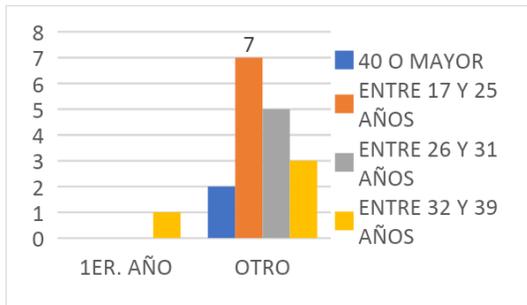
**Figura 32**

*Alumnos participantes grupo respaldo (clase tradicional)*



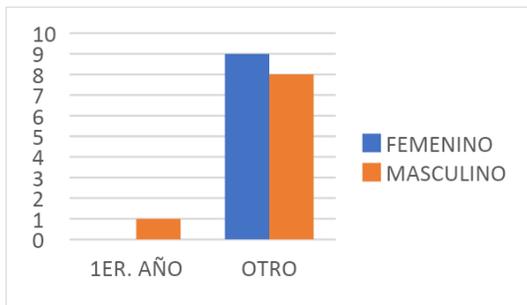
**Figura 33**

*Distribución por grupos etarios de alumnos participantes grupo respaldo en clase tradicional*



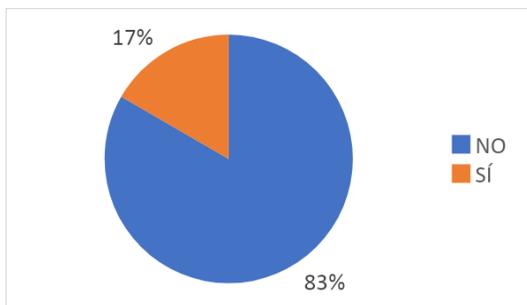
**Figura 34**

*Distribución por sexo de alumnos participantes grupo respaldo en clase tradicional*



**Figura 35**

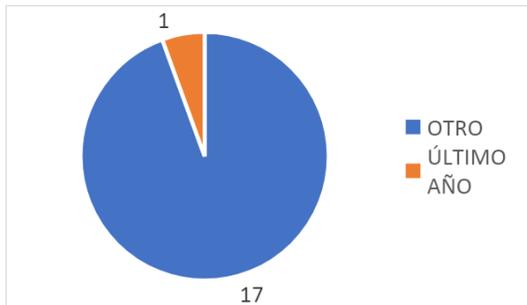
*Pregunta: ¿Ha escuchado el término gamificación alguna vez?*



**Datos generales: Grupo de respaldo para validación (Clase gamificada)**

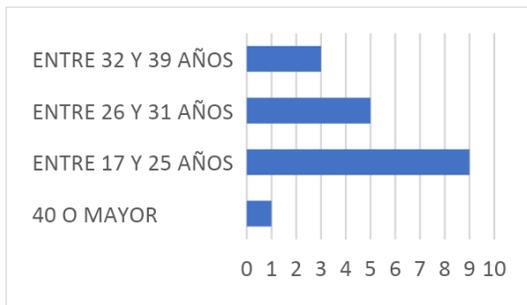
**Figura 36**

*Alumnos participantes grupo de respaldo en clase gamificada*



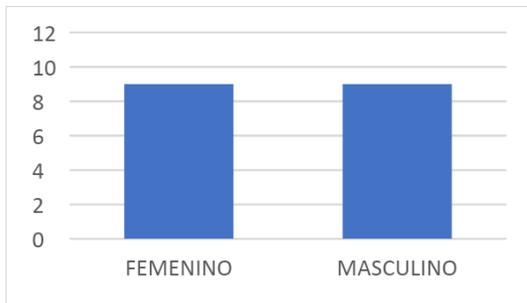
**Figura 37**

*Distribución por grupos etarios de alumnos participantes grupo respaldo en clase gamificada*



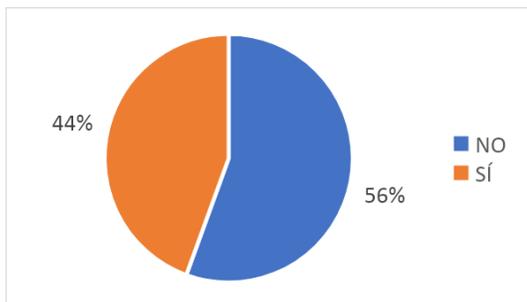
**Figura 38**

*Distribución por sexo de alumnos participantes grupo respaldo en clase gamificada*



**Figura 39**

*Pregunta: ¿Ha escuchado el término gamificación alguna vez?*



El grupo de apoyo para la validación consistió en un mismo curso de la Carrera de Derecho, pero de segundo año, al cual se le impartieron tanto la clase tradicional como la gamificada sin ninguna partición aleatoria. Sin embargo, para los propósitos del estudio se utilizó la designación *grupo de respaldo para validación* con el fin de mantener la coherencia en la asignación de cursos de control y experimental (primer y último año). La asistencia se compuso de 17 estudiantes, con la adición de 1 individuo que indicó pertenecer al último año (posiblemente oyente), totalizando 18 participantes (Figura 32). La distribución de edades abarcó los rangos de 17 a 25 años, 26 a 31 años y 32 a 39 años (Figuras 33 y 37). En términos de distribución de sexo, se mantuvo una paridad equitativa entre masculino y femenino (Figura 34). En respuesta a la pregunta sobre la familiaridad con el término gamificación, el nivel de desconocimiento se elevó al 83%, en contraste con un 17% que manifestó tener conocimiento del término (Figura 35). Empero, esta diferencia se acorta en la clase gamificada (56% que no y 44% que sí), según muestra la Figura 39. Hay que tomar que es el mismo curso al que se les dio ambas modalidades de clase.

### **5.1.2. Procedimiento de segmentación**

Metodológicamente, cabe destacar que la segmentación de los cursos en el primer y último año se llevó a cabo según la nomenclatura de los nombres de pila, como se precisó en etapas anteriores. Con el grupo de respaldo no hubo necesidad de realizar ese ejercicio. Al culminar el período de estudio, se implementaron formularios a través de *Google Forms* a todos los cursos. Estos formularios se

desplegaron en dos modalidades: uno que abordó la variable de la clase gamificada en comparación con la tradicional, y otro que evaluó la enseñanza de conceptos gamificados en contraposición a la metodología tradicional de instrucción. Estos cuestionarios fueron administrados en las respectivas clases correspondientes al estudio. La separación de los formularios se ideó con el propósito de potenciar la comprensión y la medición de las variables, teniendo en cuenta la premisa central del estudio que se centra en la instrucción de conceptos. Es menester también señalar que se presentaron variaciones en el proceso de recopilación de datos entre las diferentes muestras, debido a las circunstancias de conectividad a Internet, agotamiento de planes de datos, inestabilidad eléctrica y otras variables contingentes que afectaron el acceso y la participación de los estudiantes en el entorno virtual. No obstante, pese a estas diferenciaciones inherentes a las condiciones contextuales, la muestra se mantuvo relativamente constante en su composición, sin experimentar alteraciones sustanciales, salvo las que se presenten y detallen en el apartado correspondiente a los hallazgos y resultados de la tesis.

## **5.2. Análisis de resultados por dimensiones.**

En esta fase del estudio, se efectuó un análisis comparativo de los resultados obtenidos en las dimensiones adaptadas de la escala GAMEX. La recopilación de datos se realizó mediante la implementación de formularios en línea a través de *Google Forms*, diseñados específicamente para evaluar las experiencias de los estudiantes en las clases tradicionales y gamificadas. Dichos formularios solicitaban a los participantes que describieran su experiencia y otorgaran una puntuación del 1 al 5, representados por: totalmente en desacuerdo (1), parcialmente en desacuerdo (2), indiferente (3), parcialmente de acuerdo (4) y totalmente de acuerdo (5), respectivamente. Esta elección de escala permitió una evaluación detallada de las percepciones de los estudiantes, al tiempo que facilitó la cuantificación de las respuestas.

Un aspecto relevante a resaltar en el análisis es el cambio léxico en las preguntas planteadas en los formularios para las clases tradicionales y gamificadas. Se implementó una adaptación en el uso de

los verbos en consonancia con el enfoque metodológico de cada tipo de clase. Por ejemplo, en la dimensión Diversión, para la clase tradicional se utilizó la pregunta de: Estar en la clase fue divertido, mientras que para la clase gamificada se adaptó la pregunta como: Jugar en la clase fue divertido. Esta adaptación permitió destacar la naturaleza específica de cada método de enseñanza y contribuyó a una comparación más precisa.

Posteriormente, los datos recopilados fueron procesados y analizados utilizando hojas de cálculo en Excel, generando cuadros que detallaban la distribución de respuestas para cada dimensión y clase. Cada cuadro presentaba un desglose de las puntuaciones otorgadas por los estudiantes en cada nivel de la escala, lo que permitió calcular porcentajes de respuestas en cada categoría, desde totalmente en desacuerdo hasta totalmente de acuerdo. Asimismo, se calcularon las variaciones en las respuestas entre las clases tradicionales y gamificadas para cada dimensión, lo que posibilitó identificar tendencias y patrones en la percepción de los estudiantes respecto a la enseñanza en ambos enfoques.

Esta metodología de análisis permitió una evaluación comparativa de las dimensiones en estudio y sus variaciones entre las clases tradicionales y gamificadas. Los cuadros y gráficos resultantes contribuyeron a visualizar de manera clara y concisa las diferencias en las respuestas de los estudiantes, brindando una base para la posterior comparación y discusión de los resultados. En el siguiente apartado, se presentarán los cuadros de análisis por dimensiones, resaltando las diferencias y similitudes entre las clases tradicionales y gamificadas, y se abordará la interpretación de los hallazgos en relación con la hipótesis planteada y el contexto de la investigación.

### **5.2.1. Comparativa tradicional y gamificada**

En el siguiente análisis se presentan los resultados de la comparación de las respuestas obtenidas en los formularios que evalúan la percepción de las clases tradicionales y gamificadas en relación a las dimensiones adaptadas de la escala GAMEX. Se realizará una comparativa entre los tres cursos (primer año, último año y grupo de respaldo) con el fin de identificar las variaciones positivas y

negativas en función de cada dimensión. Los datos recopilados permitirán discernir los cambios en la percepción de los estudiantes según la metodología empleada y proporcionarán una visión integral de los resultados a lo largo de las distintas dimensiones, reflejando su nivel de acuerdo con la escala establecida.

Dimensión Diversión: Medición del nivel de disfrute y placer experimentado por los estudiantes.

**Tabla 1**

D1 Estar en la clase fue divertido. D1 Jugar en la clase fue divertido

	RESP G-D1	RESP T-D1	VAR RESP	1ER AÑO G-D1	1ER AÑO T-D1	RESP 1ER	ULTAÑO G-D1	ULTAÑO T-D1	VAR ULT
1. TOTALMENTE EN DESACUERDO	0%	6%	-6%	3%	9%	-6%	0%	0%	0%
2. PARCIALMENTE EN DESACUERDO	0%	0%	0%	0%	17%	-17%	0%	13%	-13%
3. INDIFERENTE	0%	17%	-17%	5%	17%	-12%	12%	13%	0%
4. PARCIALMENTE DE ACUERDO	22%	22%	0%	3%	39%	-37%	18%	25%	-7%
5. TOTALMENTE DE ACUERDO	78%	56%	22%	90%	17%	72%	70%	50%	20%
TOTAL	100%	100%		100%	100%		100%	100%	

*Nota.* RESP hace referencia al grupo de respaldo; 1ER AÑO y ULTAÑO representan el primer y último año, respectivamente; VAR, indica la variación positiva o negativa en relación entre el mayor porcentaje y el menor porcentaje, además, las letras G y T al final de cada sigla denotan la clase gamificada y la clase tradicional, según corresponda.

**Tabla 2**

D2 Me gustó estar en la clase. D2 Me gustó jugar en la clase

	RESP G-D2	RESP T-D2	VAR RESP	1ER AÑO G-D2	1ER AÑO T-D2	VAR 1ER	ULTAÑO G-D2	ULTAÑO T-D2	VAR ULT
1. TOTALMENTE EN DESACUERDO	0%	6%	-6%	3%	0%	3%	3%	0%	3%
2. PARCIALMENTE EN DESACUERDO	0%	6%	-6%	0%	9%	-9%	0%	0%	0%
3. INDIFERENTE	0%	0%	0%	5%	22%	-17%	18%	0%	18%
4. PARCIALMENTE DE ACUERDO	11%	28%	-17%	15%	39%	-24%	15%	25%	-10%
5. TOTALMENTE DE ACUERDO	89%	61%	28%	77%	30%	46%	64%	75%	-11%
TOTAL	100%	100%		100%	100%		100%	100%	

**Tabla 3**

*D3 Disfruté mucho la clase. D3 Disfruté mucho jugar en la clase*

	RESP G-D3	RESP T-D3	VAR RESP	1ER AÑO G-D3	1ER AÑO T-D3	VAR 1ER	ULT AÑO G-D3	ULT AÑO T-D3	VAR ULT
1. TOTALMENTE EN DESACUERDO	0%	0%	0%	5%	0%	5%	3%	0%	3%
2. PARCIALMENTE EN DESACUERDO	0%	6%	-6%	0%	9%	-9%	0%	0%	0%
3. INDIFERENTE	0%	17%	-17%	3%	30%	-28%	18%	0%	18%
4. PARCIALMENTE DE ACUERDO	17%	33%	-17%	10%	39%	-29%	6%	38%	-31%
5. TOTALMENTE DE ACUERDO	83%	44%	39%	82%	22%	60%	73%	63%	10%
TOTAL	100%	100%		100%	100%		100%	100%	

**Tabla 4**

*D4 Mi experiencia con la clase fue placentera. D4 Mi experiencia con el juego en la clase fue placentera*

	RESP G-D4	RESP T-D4	VAR RESP	1ER AÑO G-D4	1ER AÑO T-D4	VAR 1ER	ULT AÑO G-D4	ULT AÑO T-D4	VAR ULT
1. TOTALMENTE EN DESACUERDO	0%	0%	0%	5%	4%	1%	0%	0%	0%
2. PARCIALMENTE EN DESACUERDO	0%	6%	-6%	0%	22%	-22%	0%	0%	0%
3. INDIFERENTE	0%	11%	-11%	3%	4%	-2%	18%	0%	18%
4. PARCIALMENTE DE ACUERDO	22%	39%	-17%	8%	48%	-40%	15%	63%	-47%
5. TOTALMENTE DE ACUERDO	78%	44%	33%	85%	22%	63%	67%	38%	29%
TOTAL	100%	100%		100%	100%		100%	100%	

**Tabla 5**

*D5 Creo que la clase fue entretenida. D5 Creo que el juego en la clase fue entretenido*

	RESP G-D5	RESP T-D5	VAR RESP	1ER AÑO G-D5	1ER AÑO T-D5	VAR 1ER	ULT AÑO G-D5	ULT AÑO T-D5	VAR ULT
1. TOTALMENTE EN DESACUERDO	0%	0%	0%	3%	0%	3%	0%	0%	0%
2. PARCIALMENTE EN DESACUERDO	0%	33%	-33%	0%	13%	-13%	0%	0%	0%
3. INDIFERENTE	0%	22%	-22%	3%	17%	-15%	18%	25%	-7%
4. PARCIALMENTE DE ACUERDO	17%	44%	-28%	15%	52%	-37%	6%	50%	-44%
5. TOTALMENTE DE ACUERDO	83%	0%	83%	79%	17%	62%	76%	25%	51%
TOTAL	100%	100%		100%	100%		100%	100%	

**Tabla 6**

*D6 Repetiría la clase, incluso si estuviera solo/a. D6 Repetiría el juego en la clase, incluso si estuviera solo/a*

VALORACION GAMIFICADA	RESP G-D6	RESP T-D6	VAR RESP	1ER AÑO G-D6	1ER AÑO T-D6	VAR 1ER	ULT AÑO G-D6	ULT AÑO T-D6	VAR ULT
1. TOTALMENTE EN DESACUERDO	0%	0%	0%	3%	0%	3%	0%	0%	0%
2. PARCIALMENTE EN DESACUERDO	0%	6%	-6%	0%	17%	-17%	0%	0%	0%
3. INDIFERENTE	6%	11%	-6%	5%	17%	-12%	21%	0%	21%
4. PARCIALMENTE DE ACUERDO	22%	17%	6%	21%	43%	-23%	18%	25%	-7%
5. TOTALMENTE DE ACUERDO	72%	67%	6%	72%	22%	50%	61%	75%	-14%
TOTAL	100%	100%		100%	100%		100%	100%	

Al analizar los datos de los estudiantes de primer año, último año y el grupo de respaldo para la validación, observamos que la clase gamificada, genera el mayor porcentaje de diferencia en varianza positiva a la opción 5 (Totalmente de acuerdo) con las afirmaciones relacionadas con el disfrute de la clase en contraste, en la clase tradicional (Tablas 1, 2, 3 y 4). Esta diferencia sugiere que la gamificación puede haber contribuido a una mayor satisfacción entre los estudiantes de primer año.

En cuanto a los estudiantes del grupo de respaldo, se verifica que las variaciones no son tan extremas y más cercanas en percepción, a diferencia del resto de los cursos que tuvieron grupo de control y experimental, a excepción de la D5 que es uno de los porcentajes más elevados en favor de la gamificación en un 83% (Tabla 5).

Sin embargo, es importante señalar que las opciones intermedias son más representativas en primer año en las categorías: Parcialmente en desacuerdo e Indiferente, presentando diferencias entre la gamificación y la metodología tradicional, con tendencia favorable en favor de esta última (Tabla 6).

Dimensión Absorción: Medición del nivel de inmersión y absorción de los estudiantes en el contenido impartido.

**Tabla 7**

*A1 Estar en la clase me hizo olvidar dónde estoy. A1 Jugar en la clase me hizo olvidar dónde estoy*

	RESP GAM -A1	RESP TRAD -A1	VAR RESP	1ER AÑO GAM -A1	1ER AÑO TRAD -A1	VAR 1ER	ULT AÑO GAM -A1	ULT AÑO TRAD -A1	VAR ULT			
1. TOTALMENTE EN DESACUERDO	0%	11%		-11%	5%	13%		-8%	0%	13%		-13%
2. PARCIALMENTE EN DESACUERDO	0%	17%		-17%	0%	22%		-22%	0%	13%		-13%
3. INDIFERENTE	6%	17%		-11%	15%	35%		-19%	15%	38%		-22%
4. PARCIALMENTE DE ACUERDO	56%	50%		6%	44%	26%		18%	33%	38%		-4%
5. TOTALMENTE DE ACUERDO	39%	6%		33%	36%	4%		32%	52%	0%		52%
TOTAL	100%	100%		100%	100%		100%	100%				

**Tabla 8**

*A2 Me olvidé de mi entorno inmediato mientras estaba en la clase. A2 Me olvidé de mi entorno inmediato mientras jugaba en la clase*

	RESP GAM-A2	RESP TRAD-A2	VAR RESP	1ER AÑO GAM-A2	1ER AÑO TRAD-A2	VAR 1ER	ULT AÑO GAM-A2	ULT AÑO TRAD-A2	VAR ULT			
1. TOTALMENTE EN DESACUERDO	0%	6%		-6%	3%	13%		-10%	0%	13%		-13%
2. PARCIALMENTE EN DESACUERDO	0%	11%		-11%	3%	26%		-24%	0%	0%		0%
3. INDIFERENTE	6%	17%		-11%	10%	30%		-20%	18%	38%		-19%
4. PARCIALMENTE DE ACUERDO	50%	56%		-6%	31%	30%		0%	18%	38%		-19%
5. TOTALMENTE DE ACUERDO	44%	11%		33%	54%	0%		54%	64%	13%		51%
TOTAL	100%	100%			100%	100%		100%	100%			

**Tabla 9**

*A3 Después de estar en la clase me sentí como volver al mundo real después de un viaje. A3 Después de jugar en la clase me sentí como volver al mundo real después de un viaje*

	RESP GAM-A3	RESP TRAD-A3	VAR RESP	1ER AÑO GAM-A3	1ER AÑO TRAD-A3	VAR 1ER	ULT AÑO GAM-A3	ULT AÑO TRAD-A3	VAR ULT			
1. TOTALMENTE EN DESACUERDO	0%	6%		-6%	3%	9%		-6%	3%	13%		-9%
2. PARCIALMENTE EN DESACUERDO	0%	17%		-17%	3%	30%		-28%	3%	0%		3%
3. INDIFERENTE	11%	28%		-17%	10%	26%		-16%	18%	50%		-32%
4. PARCIALMENTE DE ACUERDO	39%	50%		-11%	41%	30%		11%	21%	38%		-16%
5. TOTALMENTE DE ACUERDO	50%	0%		50%	44%	4%		39%	55%	0%		55%
TOTAL	100%	100%			100%	100%		100%	100%			

**Tabla 10**

*A4 Estar en la clase me alejó de todo. A4 Jugar en la clase me alejó de todo*

	RESP GAM-A4	RESP TRAD-A4	VAR RESP	1ER AÑO GAM-A4	1ER AÑO TRAD-A4	VAR 1ER	ULT AÑO GAM-A4	ULT AÑO TRAD-A4	VAR ULT			
1. TOTALMENTE EN DESACUERDO	0%	0%		0%	3%	13%		-10%	0%	13%		-13%
2. PARCIALMENTE EN DESACUERDO	6%	22%		-17%	3%	26%		-24%	3%	13%		-9%
3. INDIFERENTE	0%	22%		-22%	13%	17%		-5%	15%	50%		-35%
4. PARCIALMENTE DE ACUERDO	28%	39%		-11%	36%	39%		-3%	24%	13%		12%
5. TOTALMENTE DE ACUERDO	67%	17%		50%	46%	4%		42%	58%	13%		45%
TOTAL	100%	100%			100%	100%		100%	100%			

**Tabla 11**

*A5 Mientras estaba en la clase sentía estar completamente ajeno/a a todo lo que me rodeaba. A5 Mientras estaba jugando en la clase sentía estar completamente ajeno/a a todo lo que me rodeaba*

	RESP GAM-A5	RESP TRAD-A5	VAR RESP	1ER AÑO GAM-A5	1ER AÑO TRAD-A5	VAR 1ER	ULT AÑO GAM-A5	ULT AÑO TRAD-A5	VAR ULT	
1. TOTALMENTE EN DESACUERDO	0%	0%		0%	5%	13%	-8%	3%	13%	-9%
2. PARCIALMENTE EN DESACUERDO	0%	33%		-33%	5%	22%	-17%	3%	0%	3%
3. INDIFERENTE	6%	22%		-17%	10%	17%	-7%	15%	63%	-47%
4. PARCIALMENTE DE ACUERDO	56%	44%		11%	31%	43%	-13%	33%	25%	8%
5. TOTALMENTE DE ACUERDO	39%	0%		39%	49%	4%	44%	45%	0%	45%
TOTAL	100%	100%		100%	100%		100%	100%		

**Tabla 12**

*A6 Mientras estaba en la clase perdí la noción del tiempo. A6 Mientras estaba jugando en la clase perdí la noción del tiempo*

	RESP GAM-A6	RESP TRAD-A6	VAR RESP	1ER AÑO GAM-A6	1ER AÑO TRAD-A6	VAR 1ER	ULT AÑO GAM-A6	ULT AÑO TRAD-A6	VAR ULT	
1. TOTALMENTE EN DESACUERDO	6%	6%		0%	8%	17%	-10%	3%	13%	-9%
2. PARCIALMENTE EN DESACUERDO	0%	28%		-28%	0%	13%	-13%	3%	13%	-9%
3. INDIFERENTE	17%	17%		0%	8%	13%	-5%	21%	50%	-29%
4. PARCIALMENTE DE ACUERDO	28%	22%		6%	38%	43%	-5%	27%	13%	15%
5. TOTALMENTE DE ACUERDO	50%	28%		22%	46%	13%	33%	45%	13%	33%
TOTAL	100%	100%		100%	100%		100%	100%		

Al analizar los datos recopilados de los cursos de primer año, último año y del grupo de respaldo utilizado para validar, emerge una marcada diferencia en favor de la gamificación en la dimensión Absorción. Entre los estudiantes de primer año, la modalidad de clase gamificada registra notables disparidades en relación con la opción 4 y 5 (Parcialmente de acuerdo y Totalmente de acuerdo), superando a la clase tradicional (Tablas 7, 8, 9, 10, 11 y 12). Esta distinción sugiere que la integración de elementos de gamificación puede haber desencadenado un mayor grado de absorción entre los estudiantes de primer año.

En el contexto del grupo de respaldo, pese a la coexistencia simultánea de enfoques gamificados y tradicionales, las disparidades son más notables, inclinándose claramente en favor de la gamificación,

más claramente verificable en las Tablas 9 y 10. Este hallazgo destaca el impacto que la estrategia gamificada puede ejercer incluso cuando se comparte contenido con métodos tradicionales.

Asimismo, es relevante señalar que, en el caso de los estudiantes de primer y último año, las opciones intermedias: Parcialmente en desacuerdo e Indiferente, adquieren una representatividad menos significativa (Tablas 7, 8, 9 y 10). Estas categorías declinan diferencias entre la gamificación y el enfoque tradicional, aunque ciertos aspectos pueden inclinarse favorablemente hacia este último (Tablas 11 y 12). Estas apreciaciones atestiguan la complejidad de las preferencias estudiantiles.

Pensamiento creativo: Medición del grado de despertar de la imaginación, la flexibilidad o la exploración en la clase.

**Tabla 13**

*PC1 Estar en la clase despertó mi imaginación. PC1 Jugar en la clase despertó mi imaginación*

	RESP G-PC1	RESP T-PC1	VAR RESP	1ER AÑO G-PC1	1ER AÑO T-PC1	VAR 1ER	ULT AÑO G-PC1	ULT AÑO T-PC1	VAR ULT
1. TOTALMENTE EN DESACUERDO	0%	0%	0%	3%	4%	-2%	6%	0%	6%
2. PARCIALMENTE EN DESACUERDO	0%	11%	-11%	0%	13%	-13%	3%	0%	3%
3. INDIFERENTE	6%	17%	-11%	8%	26%	-18%	12%	25%	-13%
4. PARCIALMENTE DE ACUERDO	28%	44%	-17%	18%	57%	-39%	27%	50%	-23%
5. TOTALMENTE DE ACUERDO	67%	28%	39%	72%	0%	72%	52%	25%	27%
TOTAL	100%	100%		100%	100%		100%	100%	

**Tabla 14**

*PC2 Mientras estaba en clase me sentí creativo/a. PC2 Mientras estaba jugando en la clase me sentí creativo/a*

	RESP G-PC2	RESP T-PC2	VAR RESP	1ER AÑO G-PC2	1ER AÑO T-PC2	VAR 1ER	ULT AÑO G-PC2	ULT AÑO T-PC2	VAR ULT
1. TOTALMENTE EN DESACUERDO	0%	0%	0%	3%	9%	-6%	3%	0%	3%
2. PARCIALMENTE EN DESACUERDO	0%	11%	-11%	0%	13%	-13%	3%	13%	-9%
3. INDIFERENTE	11%	22%	-11%	10%	35%	-25%	18%	50%	-32%
4. PARCIALMENTE DE ACUERDO	28%	44%	-17%	23%	43%	-20%	27%	25%	2%
5. TOTALMENTE DE ACUERDO	61%	22%	39%	64%	0%	64%	48%	13%	36%
TOTAL	100%	100%		100%	100%		100%	100%	

**Tabla 15**

*PC3 Mientras estaba en clases sentí que podía explorar cosas. PC3 Mientras estaba jugando en clases sentí que podía explorar cosas*

	RESP G-PC3	RESP T-PC3	VAR RESP	1ER AÑO G-PC3	1ER AÑO T-PC3	VAR 1ER	ULT AÑO G-PC3	ULT AÑO T-PC3	VAR ULT
1. TOTALMENTE EN DESACUERDO	0%	0%	0%	5%	0%	5%	3%	0%	3%
2. PARCIALMENTE EN DESACUERDO	0%	11%	-11%	0%	22%	-22%	3%	0%	3%
3. INDIFERENTE	6%	17%	-11%	5%	22%	-17%	12%	38%	-25%
4. PARCIALMENTE DE ACUERDO	33%	44%	-11%	33%	43%	-10%	33%	38%	-4%
5. TOTALMENTE DE ACUERDO	61%	28%	33%	56%	13%	43%	48%	25%	23%
TOTAL	100%	100%		100%	100%		100%	100%	

**Tabla 16**

*PC4 Mientras estaba en clase me sentí aventurero/a. PC4 Mientras estaba jugando en clases me sentí aventurero/a*

	RESP G-PC4	RESP T-PC4	VAR RESP	1ER AÑO G-PC4	1ER AÑO T-PC4	VAR 1ER	ULT AÑO G-PC4	ULT AÑO T-PC4	VAR ULT
1. TOTALMENTE EN DESACUERDO	0%	0%	0%	5%	4%	1%	3%	0%	3%
2. PARCIALMENTE EN DESACUERDO	0%	17%	-17%	0%	17%	-17%	3%	13%	-9%
3. INDIFERENTE	17%	33%	-17%	8%	26%	-18%	18%	63%	-44%
4. PARCIALMENTE DE ACUERDO	28%	33%	-6%	21%	43%	-23%	30%	13%	18%
5. TOTALMENTE DE ACUERDO	56%	17%	39%	67%	9%	58%	45%	13%	33%
TOTAL	100%	100%		100%	100%		100%	100%	

Es destacable que la inclinación hacia la gamificación se mantiene (Tablas 13, 14, 15 y 16), y esta diferencia favorable persiste en los tres grupos analizados (primer año, último año y grupo de respaldo). No obstante, se observa una ventaja particularmente pronunciada a favor de la gamificación en el primer año (Tablas 13, 14 y 16). En este grupo, existe una notoria preferencia por la opción 5, (Totalmente de acuerdo), en contraposición a la clase tradicional. Esta disparidad subraya la posibilidad de que la integración de elementos de gamificación haya influido en el fomento del pensamiento creativo, el cual puede a su vez estimular la curiosidad, la exploración y la imaginación entre los estudiantes.

Por otro lado, en el grupo de respaldo, se aprecia que las variaciones en las respuestas se equiparan en comparación con los grupos de control y experimental, lo cual indica una mayor uniformidad en la percepción en esta dimensión (Tabla 13, 14 y 16).

Con respecto a las opciones intermedias, es evidente que estas presentan valores más bajos en comparación con las preferencias hacia los extremos, es decir, Totalmente en desacuerdo y Totalmente de acuerdo, esto se percibe mejor en la Tabla 15. Este hallazgo refuerza la noción de que las diferencias entre las modalidades de enseñanza se manifiestan de manera más notable en los extremos, mientras que las percepciones intermedias tienden a ser más uniformes entre las clases tradicionales y gamificadas.

Activación: Medición del nivel de estimulación y dinamismo experimentado por los estudiantes durante la clase.

**Tabla 17**

*AC1 Mientras estaba en clases me sentí activo/a. AC1 Mientras jugaba en clases me sentí activo/a*

	RESP G-AC1	RESP T-AC1	VAR RESP	1ERAÑO G-AC1	1ERAÑO T-AC1	VAR 1ER	ULTAÑO G-AC1	ULTAÑO T-AC1	VAR ULT
1. TOTALMENTE EN DESACUERDO	0%	6%		-6%	3%	0%	3%	0%	0%
2. PARCIALMENTE EN DESACUERDO	0%	6%		-6%	0%	13%	-13%	3%	3%
3. INDIFERENTE	6%	22%		-17%	8%	26%	-18%	15%	25%
4. PARCIALMENTE DE ACUERDO	33%	44%		-11%	10%	52%	-42%	33%	50%
5. TOTALMENTE DE ACUERDO	61%	22%		39%	79%	9%	71%	48%	25%
TOTAL	100%	100%		100%	100%		100%	100%	

**Tabla 18**

*AC2 Mientras estaba en clase me sentía nervioso/a. AC2 Mientras jugaba en clase me sentía nervioso/a*

	RESP G-AC2	RESP T-AC2	VAR RESP	1ERAÑO G-AC2	1ERAÑO T-AC2	VAR 1ER	ULTAÑO G-AC2	ULTAÑO T-AC2	VAR ULT
1. TOTALMENTE EN DESACUERDO	0%	6%		-6%	13%	13%	0%	6%	0%
2. PARCIALMENTE EN DESACUERDO	11%	17%		-6%	18%	22%	-4%	12%	0%
3. INDIFERENTE	33%	44%		-11%	18%	0%	18%	15%	25%
4. PARCIALMENTE DE ACUERDO	28%	17%		11%	38%	30%	8%	30%	50%
5. TOTALMENTE DE ACUERDO	28%	17%		11%	13%	35%	-22%	36%	25%
TOTAL	100%	100%		100%	100%		100%	100%	

**Tabla 19**

*AC3 Mientras estaba en clases me sentía frenético/a. AC3 Mientras jugaba en clases me sentía frenético/a*

	RESP G-AC3	RESP T-AC3	VAR RESP	1ERAÑO G-AC3	1ERAÑO T-AC3	VAR 1ER	ULTAÑO G-AC3	ULTAÑO T-AC3	VAR ULT		
1. TOTALMENTE EN DESACUERDO	6%	11%		-6%	18%		9%	9%	25%		-16%
2. PARCIALMENTE EN DESACUERDO	0%	22%		-22%	10%		-11%	0%	13%		-13%
3. INDIFERENTE	50%	50%		0%	26%		-9%	36%	63%		-26%
4. PARCIALMENTE DE ACUERDO	28%	11%		17%	38%		12%	30%	0%		30%
5. TOTALMENTE DE ACUERDO	17%	6%		11%	8%		-1%	24%	0%		24%
TOTAL	100%	100%		100%	100%		100%	100%			

**Tabla 20**

*AC4 Mientras estaba en clases me sentía emocionado/a. AC4 Mientras jugaba en clases me sentía emocionado/a*

	RESP G-AC4	RESP T-AC4	VAR RESP	1ERAÑO G-AC4	1ERAÑO T-AC4	VAR 1ER	ULTAÑO G-AC4	ULTAÑO T-AC4	VAR ULT		
1. TOTALMENTE EN DESACUERDO	0%	6%		-6%	3%	9%	-6%	6%	0%		6%
2. PARCIALMENTE EN DESACUERDO	0%	11%		-11%	3%	13%	-10%	0%	0%		0%
3. INDIFERENTE	11%	28%		-17%	10%	26%	-16%	15%	50%		-35%
4. PARCIALMENTE DE ACUERDO	44%	44%		0%	21%	43%	-23%	39%	25%		14%
5. TOTALMENTE DE ACUERDO	44%	11%		33%	64%	9%	55%	39%	25%		14%
TOTAL	100%	100%		100%	100%		100%	100%			

La dimensión de Activación se distingue por sus particularidades en comparación con las dimensiones previas, lo que motiva un análisis individualizado de cada ítem. Al explorar el AC1, se constata una variación positiva similar a las dimensiones anteriores en favor de la gamificación (Tabla 17). No obstante, el AC2, mostrado en la Tabla 18, presenta una dinámica distinta, mostrando una tendencia negativa hacia la gamificación y, en principio, una inclinación positiva hacia la modalidad tradicional. Es importante destacar que la redacción de este ítem puede generar una interpretación inversa, ya que se pregunta si los estudiantes sienten nervios durante la clase, y en este aspecto, especialmente en el grupo de primer año, predominan las respuestas Totalmente de acuerdo en la modalidad tradicional. Resulta llamativo que, a pesar de la diferencia notable en la variación (11%) entre el último año y el grupo de respaldo, la gamificación haya sido destacada por abordar este aspecto.

En el AC3, se observa nuevamente la preeminencia del primer año, caracterizada por una distribución equilibrada en las opciones intermedias y extremas (Tabla 19). En particular, la opción 3,

respecto a sentirse frenético, se hace notar. Por otro lado, los otros grupos tienden a manifestar opiniones extremas e intermedias, como Totalmente en desacuerdo hasta Indiferente. En el AC4, la gamificación resalta en relación con la emoción de estar/jugar en clases, siendo nuevamente el primer año el grupo que destaca en esta dimensión, mientras que el último año no muestra una inclinación similar en favor de ninguna de las modalidades (Tabla 20).

Ausencia de afecto negativo: Medición de la ausencia de emociones negativas durante la clase.

**Tabla 21**

*AAN1 Mientras estaba en clases me sentí molesto/a. AAN1 Mientras jugaba en clases me sentí molesto/a*

	RESP G -AAN1	RESP T-AAN1	VAR RESP	1ERAÑO G -AAN1	1ERAÑO T -AAN1	VAR 1ER	ULTAÑO G -AAN1	ULTAÑO T -AAN1	VAR ULT
1. TOTALMENTE EN DESACUERDO	61%	61%		0%	85%	48%	37%	39%	-11%
2. PARCIALMENTE EN DESACUERDO	6%	17%		-11%	8%	17%	-10%	12%	12%
3. INDIFERENTE	22%	22%		0%	3%	17%	-15%	18%	-7%
4. PARCIALMENTE DE ACUERDO	6%	0%		6%	0%	4%	-4%	12%	-13%
5. TOTALMENTE DE ACUERDO	6%	0%		6%	5%	13%	-8%	18%	18%
TOTAL	100%	100%		100%	100%		100%	100%	

**Tabla 22**

*AAN2 Mientras estaba en clases me sentí hostil. AAN2 Mientras jugaba en clases me sentí hostil*

	RESP G -AAN2	RESP T-AAN2	VAR RESP	1ERAÑO G -AAN2	1ERAÑO T -AAN2	VAR 1ER	ULTAÑO G -AAN2	ULTAÑO T -AAN2	VAR ULT
1. TOTALMENTE EN DESACUERDO	78%	56%		22%	79%	39%	40%	45%	-5%
2. PARCIALMENTE EN DESACUERDO	6%	11%		-6%	10%	30%	-20%	12%	0%
3. INDIFERENTE	11%	33%		-22%	5%	9%	-4%	15%	-10%
4. PARCIALMENTE DE ACUERDO	6%	0%		6%	3%	13%	-10%	6%	-6%
5. TOTALMENTE DE ACUERDO	0%	0%		0%	3%	9%	-6%	21%	21%
TOTAL	100%	100%		100%	100%		100%	100%	

**Tabla 23**

*AAN3 Mientras estaba en clases me sentí frustrado/a. AAN3 Mientras jugaba en clases me sentí frustrado/a*

	RESP G -AAN3	RESP T-AAN3	VAR RESP	1ERAÑO G -AAN3	1ERAÑO T -AAN3	VAR 1ER	ULTAÑO G -AAN3	ULTAÑO T -AAN3	VAR ULT
1. TOTALMENTE EN DESACUERDO	61%	44%		17%	85%	39%	45%	42%	-8%
2. PARCIALMENTE EN DESACUERDO	6%	33%		-28%	8%	22%	-14%	12%	0%
3. INDIFERENTE	28%	17%		11%	3%	13%	-10%	15%	-10%
4. PARCIALMENTE DE ACUERDO	6%	6%		0%	0%	13%	-13%	6%	-6%
5. TOTALMENTE DE ACUERDO	0%	0%		0%	5%	13%	-8%	24%	24%
TOTAL	100%	100%		100%	100%		100%	100%	

En la dimensión que aborda la Ausencia de afecto negativo, se observa una inversión destacada en el extremo Totalmente en desacuerdo en favor de la gamificación, con particular énfasis en el grupo de primer año (Tablas 21, 22 y 23). En contraste, los resultados obtenidos en el grupo de respaldo y último año muestran una distribución más conservadora, dispersándose de manera uniforme, aunque en magnitudes reducidas, entre las diversas opciones restantes.

La dimensión en cuestión, revela un patrón interesante en relación con la gamificación. En especial, los estudiantes del primer año muestran una fuerte inclinación hacia la negación de sentimientos/emociones negativas durante la clase gamificada, lo cual podría indicar que esta modalidad impacta positivamente en su experiencia emocional. Por otro lado, los resultados en el grupo de respaldo y último año reflejan una distribución más homogénea en cuanto a la percepción de afecto negativo, lo que podría sugerir que la gamificación no tuvo un impacto tan pronunciado en estos grupos, lo cual se nota mejor en la Tabla 21 y en la Tabla 23.

Dominio: Medición del sentido de dominio, influencia y confianza de los estudiantes durante la clase.

**Tabla 24**

*DOM1 Mientras estaba en clases me sentía dominante. Tuve la sensación de estar al mando. DOM1 Mientras jugaba en clases me sentía dominante. Tuve la sensación de estar al mando*

	RESP G-DOM1	RESP T-DOM1	VAR RESP	1ERAÑO G-DOM1	1ERAÑO T-DOM1	VAR 1ER	ULTAÑO G-DOM1	ULTAÑO T-DOM1	VAR ULT
1. TOTALMENTE EN DESACUERDO	0%	11%	-11%	8%	22%	-14%	21%	38%	-17%
2. PARCIALMENTE EN DESACUERDO	6%	28%	-22%	5%	39%	-34%	0%	13%	-13%
3. INDIFERENTE	17%	33%	-16%	26%	26%	0%	24%	25%	-1%
4. PARCIALMENTE DE ACUERDO	56%	22%	34%	41%	13%	28%	24%	25%	-1%
5. TOTALMENTE DE ACUERDO	22%	6%	16%	21%	0%	21%	30%	0%	30%
TOTAL	100%	100%		100%	100%		100%	100%	

**Tabla 25**

*DOM2 Mientras estaba en clase me sentí influyente. DOM2 Mientras jugaba en clase me sentí influyente*

	RESP G-DOM2	RESP T-DOM2	VAR RESP	1ER AÑO G-DOM2	1ER AÑO T-DOM2	VAR 1ER	ULT AÑO G-DOM2	ULT AÑO T-DOM2	VAR ULT
1. TOTALMENTE EN DESACUERDO	0%	11%	-11%	5%	17%	-12%	15%	25%	-10%
2. PARCIALMENTE EN DESACUERDO	11%	6%	5%	0%	39%	-39%	3%	25%	-22%
3. INDIFFERENTE	11%	44%	-33%	36%	26%	10%	24%	38%	-14%
4. PARCIALMENTE DE ACUERDO	56%	33%	23%	28%	17%	11%	27%	13%	15%
5. TOTALMENTE DE ACUERDO	22%	6%	16%	31%	0%	31%	30%	0%	30%
TOTAL	100%	100%		100%	100%		100%	100%	

**Tabla 26**

*DOM3 Mientras estaba en clases me sentí autónomo/a. DOM3 Mientras jugaba en clases me sentí autónomo/a*

	RESP G-DOM3	RESP T-DOM3	VAR RESP	1ER AÑO G-DOM3	1ER AÑO T-DOM3	VAR 1ER	ULT AÑO G-DOM3	ULT AÑO T-DOM3	VAR ULT
1. TOTALMENTE EN DESACUERDO	0%	0%	0%	3%	13%	-10%	9%	38%	-29%
2. PARCIALMENTE EN DESACUERDO	6%	17%	-11%	3%	35%	-32%	3%	0%	3%
3. INDIFFERENTE	11%	28%	-17%	18%	22%	-4%	21%	38%	-17%
4. PARCIALMENTE DE ACUERDO	33%	50%	-17%	44%	26%	18%	36%	25%	11%
5. TOTALMENTE DE ACUERDO	50%	6%	44%	33%	4%	29%	30%	0%	30%
TOTAL	100%	100%		100%	100%		100%	100%	

**Tabla 27**

*DOM4 Mientras estaba en clases me sentí confiado/a. DOM4 Mientras jugaba en clases me sentí confiado/a*

	RESP G-DOM4	RESP T-DOM4	VAR RESP	1ER AÑO G-DOM4	1ER AÑO T-DOM4	VAR 1ER	ULT AÑO G-DOM4	ULT AÑO T-DOM4	VAR ULT
1. TOTALMENTE EN DESACUERDO	0%	6%	-6%	3%	13%	-10%	12%	25%	-13%
2. PARCIALMENTE EN DESACUERDO	0%	6%	-6%	3%	13%	-10%	3%	13%	-10%
3. INDIFFERENTE	0%	17%	-17%	10%	22%	-12%	18%	25%	-7%
4. PARCIALMENTE DE ACUERDO	50%	61%	-11%	28%	48%	-20%	30%	38%	-8%
5. TOTALMENTE DE ACUERDO	50%	11%	39%	56%	4%	52%	36%	0%	36%
TOTAL	100%	100%		100%	100%		100%	100%	

El análisis comparativo de la dimensión de Dominancia muestra una preferencia por la opción 5, (Totalmente de acuerdo), en todos los grupos, con una predominancia particular en los estudiantes de primer año (Tablas 24, 25, 26 y 27). Sin embargo, resalta la presencia de una opción intermedia, específicamente la opción 2 (Parcialmente en desacuerdo), en los ítems DOM1 y DOM2 (Mientras estaba/jugaba en clases me sentía dominante y Tuve la sensación de estar al mando. Mientras estaba/jugaba en clase me sentí influyente, respectivamente), tal como se aprecia de las Tablas 24 y 25.

Esta tendencia se inclina en mayor medida hacia la clase tradicional, evidenciada por un amplio porcentaje de respuestas en la opción 2 en un 39% (Tabla 25) y 35% (Tabla 26), respectivamente. Estos hallazgos apuntan a que la sensación de dominancia y control en el ambiente de aprendizaje puede estar más asociada con la modalidad de clase tradicional en comparación con la gamificada, especialmente en los ítems relacionados con la influencia y el mando en el aula.

### 5.2.2. Comparativa de enseñanza de conceptos de forma tradicional y gamificada

Dentro del marco del diseño metodológico implementado, se consideró apropiado que los estudiantes completaran dos formularios distintos: uno enfocado en la experiencia de la gamificación y otro centrado en la enseñanza de los conceptos jurídicos. Esta elección metodológica permitió una delimitación precisa de las variables pertinentes a la hipótesis planteada, al mismo tiempo que facilitó la operacionalización efectiva de dichas variables. En esta instancia, resulta pertinente dirigir la atención hacia los resultados derivados del último formulario mencionado, a fin de concluir la presentación de los hallazgos en esta investigación.

Diversión aprendizaje conceptos: Medición de la diversión experimentada durante la clase afectando la comprensión de conceptos jurídicos.

**Tabla 28**

*DC1 Aprender conceptos jurídicos en la clase fue divertido. DC1 Aprender conceptos jurídicos jugando en la clase fue divertido*

	RESP GAM DC1	RESP TRAD DC1	VAR RESP	1ER AÑO GAM-DC1	1ER AÑO TRAD-DC1	VAR 1ER	ULT AÑO GAM-DC1	ULT AÑO TRAD-DC1	VAR ULT
1. TOTALMENTE EN DESACUERDO	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
2. PARCIALMENTE EN DESACUERDO	0%	6%	-6%	0%	4%	-4%	0%	0%	0%
3. INDIFFERENTE	0%	6%	-6%	2%	16%	-14%	6%	17%	-11%
4. PARCIALMENTE DE ACUERDO	11%	41%	-31%	2%	44%	-42%	21%	17%	5%
5. TOTALMENTE DE ACUERDO	89%	47%	42%	95%	36%	59%	73%	67%	6%
TOTAL	100%	100%		100%	100%		100%	100%	

**Tabla 29**

*DC2 Creo que aprender conceptos jurídicos de esta manera en la clase fue entretenido*

	RESP GAM DC2	RESP TRAD DC2	VAR RESP	1ER AÑO GAM - DC2	1ER AÑO TRAD - DC2	VAR 1ER	ULT AÑO GAM - DC2	ULT AÑO TRAD - DC2	VAR ULT
1. TOTALMENTE EN DESACUERDO	0%	0%	0%	0%	4%	-4%	0%	0%	0%
2. PARCIALMENTE EN DESACUERDO	5%	6%	-1%	0%	4%	-4%	0%	0%	0%
3. INDIFERENTE	0%	6%	-6%	2%	8%	-6%	3%	0%	3%
4. PARCIALMENTE DE ACUERDO	21%	29%	-8%	7%	60%	-53%	18%	33%	-15%
5. TOTALMENTE DE ACUERDO	74%	59%	15%	90%	24%	66%	79%	67%	12%
TOTAL	100%	100%		100%	100%		100%	100%	

**Tabla 30**

*DC3 Aprender conceptos jurídicos de esta manera fue motivante*

	RESP GAM DC3	RESP TRAD DC3	VAR RESP	1ER AÑO GAM - DC3	1ER AÑO TRAD - DC3	VAR 1ER	ULT AÑO GAM - DC3	ULT AÑO TRAD - DC3	VAR ULT
1. TOTALMENTE EN DESACUERDO	0%	0%	0%	0%	8%	-8%	0%	0%	0%
2. PARCIALMENTE EN DESACUERDO	0%	6%	-6%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
3. INDIFERENTE	5%	6%	-1%	5%	20%	-15%	6%	0%	6%
4. PARCIALMENTE DE ACUERDO	21%	29%	-8%	7%	36%	-29%	15%	17%	-2%
5. TOTALMENTE DE ACUERDO	74%	59%	15%	88%	36%	52%	79%	83%	-5%
TOTAL	100%	100%		100%	100%		100%	100%	

Dentro del análisis de la dimensión de aprendizaje de conceptos, se destaca de manera evidente que la modalidad de clase gamificada logró una mayor captación en la comprensión de los conceptos jurídicos (Tabla 28, 29 y 30). Este efecto se acentúa especialmente en el primer año, donde la distribución de respuestas se inclina mayoritariamente hacia la opción 5 (Totalmente de acuerdo), e incluso registra una parte considerable en la opción 4 (Parcialmente de acuerdo), pero con tendencia hacia lo tradicional (Tabla 29). En contraste, las opciones intermedias se presentan de manera poco relevante en los demás grupos estudiados.

Asimilación del concepto: Medición de la asimilación y comprensión de conceptos jurídicos.

AC1 Aprendí conceptos jurídicos de la manera que se expuso en la clase

**Tabla 31**

*AC1 Aprendí conceptos jurídicos de la manera que se expuso en la clase*

	RESP GAM AC1	RESP TRAD AC1	VAR RESP	1ER AÑO GAM-AC1	1ER AÑO TRAD-AC1	VAR 1ER	ULT AÑO GAM-AC1	ULT AÑO TRAD-AC1	VAR ULT
1. TOTALMENTE EN DESACUERDO	0%	0%	0%	0%	4%	-4%	0%	4%	-4%
2. PARCIALMENTE EN DESACUERDO	0%	6%	-6%	0%	4%	-4%	0%	4%	-4%
3. INDIFERENTE	0%	12%	-12%	2%	16%	-14%	9%	16%	-7%
4. PARCIALMENTE DE ACUERDO	21%	47%	-26%	22%	44%	-22%	30%	44%	-14%
5. TOTALMENTE DE ACUERDO	79%	35%	44%	76%	32%	44%	61%	32%	29%
TOTAL	100%	100%		100%	100%		100%	100%	

**Tabla 32**

*AC2 Comprendí lo expuesto en la clase*

	RESP GAM-AC2	RESP TRAD-AC2	VAR RESP	1ER AÑO GAM-A	1ER AÑO TRAD-AC2	VAR 1ER	ULT AÑO GAM-AC2	ULT AÑO TRAD-AC2	VAR ULT
1. TOTALMENTE EN DESACUERDO	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
2. PARCIALMENTE EN DESACUERDO	0%	6%	-6%	0%	8%	-8%	0%	8%	-8%
3. INDIFERENTE	0%	12%	-12%	5%	12%	-7%	3%	12%	-9%
4. PARCIALMENTE DE ACUERDO	26%	47%	-21%	17%	44%	-27%	39%	44%	-5%
5. TOTALMENTE DE ACUERDO	74%	35%	38%	78%	36%	42%	58%	36%	22%
TOTAL	100%	100%		100%	100%		100%	100%	

**Tabla 33**

*AC3 Sentí que mejoré mi comprensión de conceptos jurídicos*

	RESP GAM-AC3	RESP TRAD-AC3	VAR RESP	1ER AÑO GAM-AC3	1ER AÑO TRAD-AC3	VAR 1ER	ULT AÑO GAM-AC3	ULT AÑO TRAD-AC3	VAR ULT
1. TOTALMENTE EN DESACUERDO	0%	0%	0%	0%	4%	-4%	0%	4%	-4%
2. PARCIALMENTE EN DESACUERDO	0%	12%	-12%	0%	4%	-4%	0%	4%	-4%
3. INDIFERENTE	0%	12%	-12%	5%	20%	-15%	9%	20%	-11%
4. PARCIALMENTE DE ACUERDO	42%	41%	1%	20%	48%	-28%	18%	48%	-30%
5. TOTALMENTE DE ACUERDO	58%	35%	23%	76%	24%	52%	73%	24%	49%
TOTAL	100%	100%		100%	100%		100%	100%	

**Tabla 34**

*AC4 Mi atención no se desvió en ningún momento mientras estaba aprendiendo conceptos jurídicos en la clase*

	RESP GAM-AC4	RESP TRAD-AC4	VAR RESP	1ER AÑO GAM-AC4	1ER AÑO TRAD-AC4	VAR 1ER	ULT AÑO GAM-AC4	ULT AÑO TRAD-AC4	VAR ULT
1. TOTALMENTE EN DESACUERDO	0%	6%	-6%	0%	4%	-4%	0%	4%	-4%
2. PARCIALMENTE EN DESACUERDO	0%	6%	-6%	0%	8%	-8%	3%	8%	-5%
3. INDIFERENTE	5%	24%	-18%	5%	24%	-19%	12%	24%	-12%
4. PARCIALMENTE DE ACUERDO	37%	47%	-10%	32%	48%	-16%	36%	48%	-12%
5. TOTALMENTE DE ACUERDO	58%	18%	40%	63%	16%	47%	48%	16%	32%
TOTAL	100%	100%		100%	100%		100%	100%	

La dimensión relacionada con la Asimilación de conceptos jurídicos exhibe una inclinación positiva hacia la gamificación, con un énfasis notable en el primer año (Tablas 31, 32, 33 y 34). Las categorías intermedias también apuntan en dirección favorable hacia la enseñanza tradicional, aunque de manera más sutil.

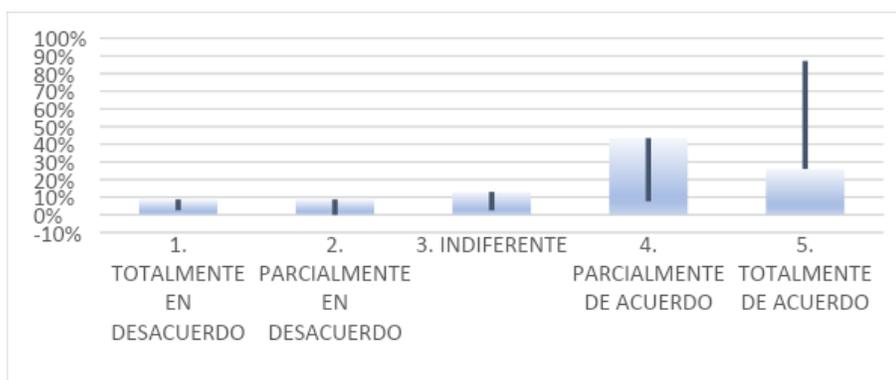
### 5.2.3. Resultados de la dimensión de evaluación

A continuación, se presentarán los resultados de la dimensión de Evaluación, la cual fue estimada tanto en la modalidad gamificada como en la tradicional.

Evaluación: Medición de la percepción de la evaluación y su relación con el aprendizaje durante la clase.

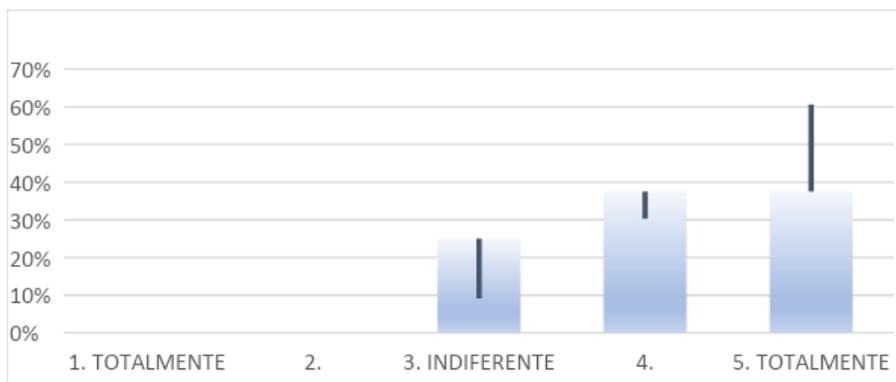
**Figura 40**

*E1 Durante la evaluación sentí que aprendía (Primer año)*



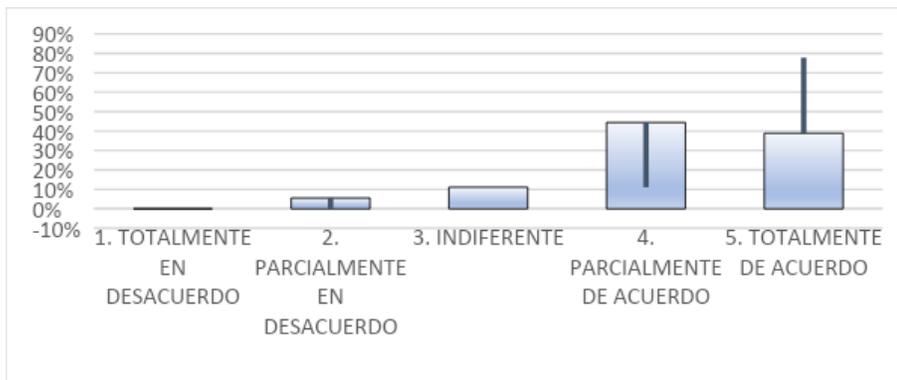
**Figura 41**

*E1 Durante la evaluación sentí que aprendía (Último año)*



**Figura 42**

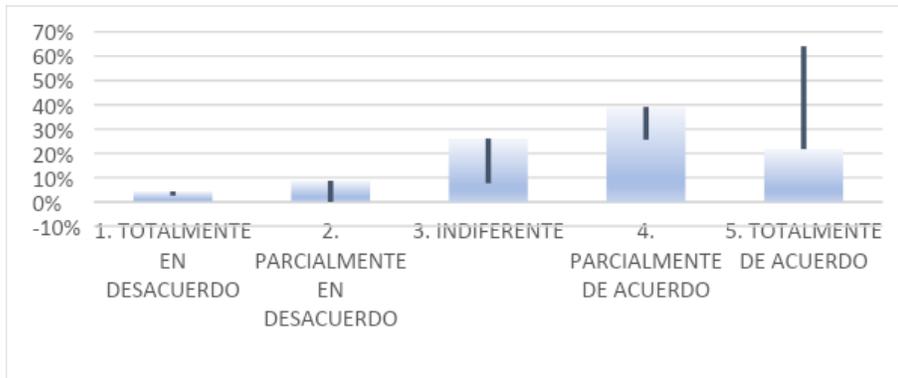
*E1 Durante la evaluación sentí que aprendía (Grupo respaldo)*



La dimensión de Evaluación se consideró de gran relevancia en este estudio, ya que en última instancia proporciona una indicación del éxito o fracaso de la actividad y contribuye a formar la impresión final de la clase impartida. En relación al ítem E1 (Durante la evaluación sentí que aprendía), se observa una tendencia en la que esta afirmación es predominante en los tres grupos analizados, siendo particularmente notoria en el primer año (Figura 46). A medida que se avanza hacia las opciones intermedias y extremas opuestas, las diferencias se vuelven menos marcadas, sugiriendo que la sensación de aprendizaje durante la evaluación es generalmente compartida por los estudiantes, con un énfasis más pronunciado en el primer año (Figura 46). Estos resultados apuntan a una percepción positiva de la dimensión de evaluación en todos los grupos, destacando la importancia de este aspecto en la experiencia de aprendizaje, incluso en las opciones intermedias (Figuras 47 y 48).

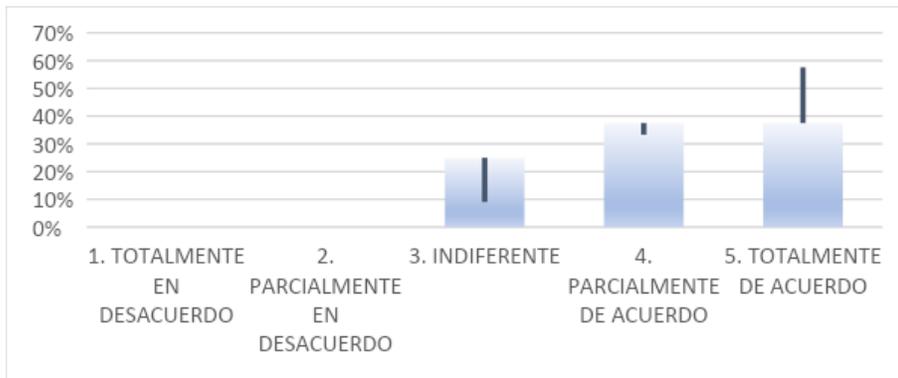
**Figura 43**

*E2 La evaluación me pareció amena (Primer año)*



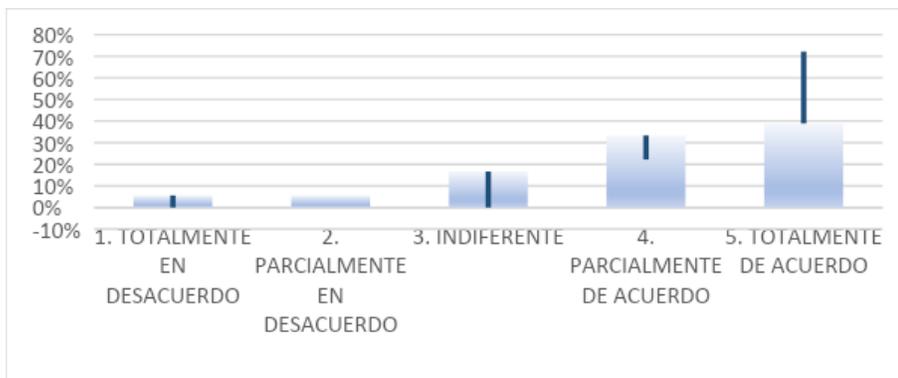
**Figura 44**

*E2 La evaluación me pareció amena (Último año)*



**Figura 45**

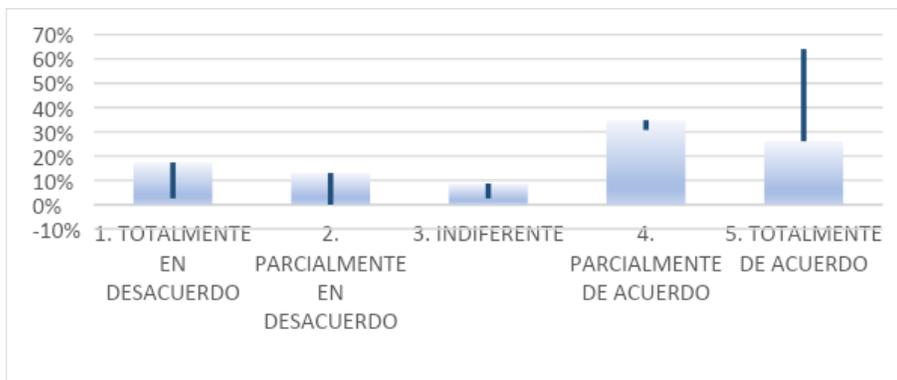
*E2 La evaluación me pareció amena (Grupo respaldo)*



En relación al ítem que indaga si la evaluación resultó amena para el estudiante, al igual que en la cuestión anterior, se observa un patrón a favor de la modalidad gamificada. Sin embargo, se evidencia una distribución de las respuestas que se desplaza desde la tercera opción (Indiferente) hasta la quinta opción (Totalmente de acuerdo). Esta tendencia se mantiene consistente en los tres grupos estudiados (Tablas 49, 50 y 51), lo cual sugiere que, si bien la gamificación tiende a generar una evaluación más amena, todavía existe cierta variabilidad en la opinión de los estudiantes. Esta tendencia se observa de manera consistente en los tres grupos, lo que indica que la percepción de la amplitud de la experiencia de evaluación es similar en todas las condiciones.

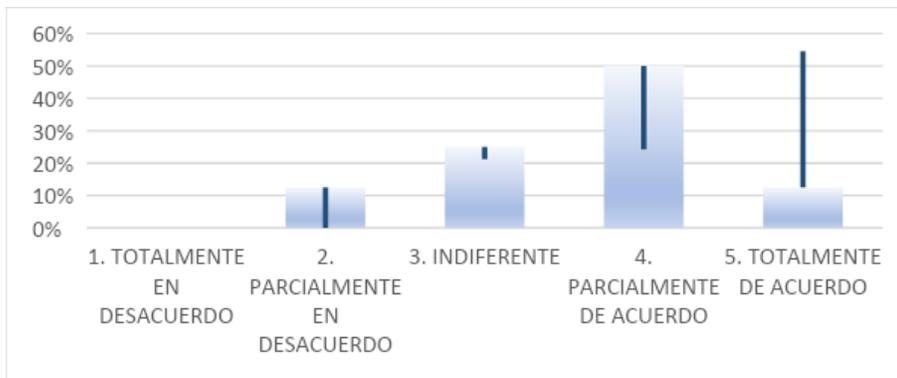
**Figura 46**

*E3 Durante la evaluación pude responder y aplicar lo aprendido sin mucho problema (Primer año)*



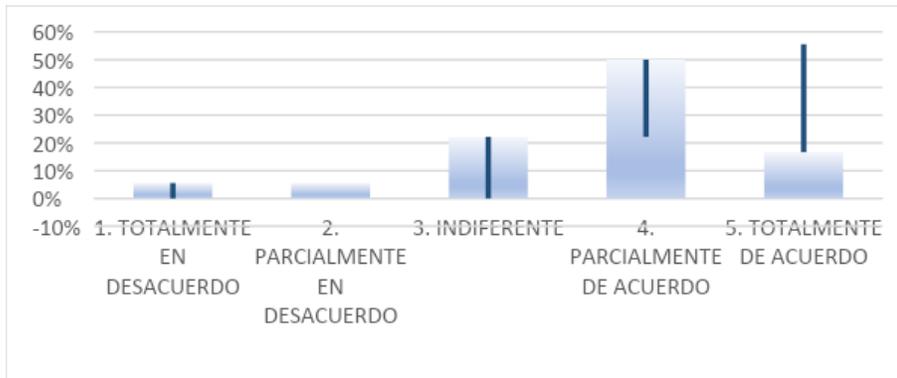
**Figura 47**

*E3 Durante la evaluación pude responder y aplicar lo aprendido sin mucho problema (Último año)*



**Figura 48**

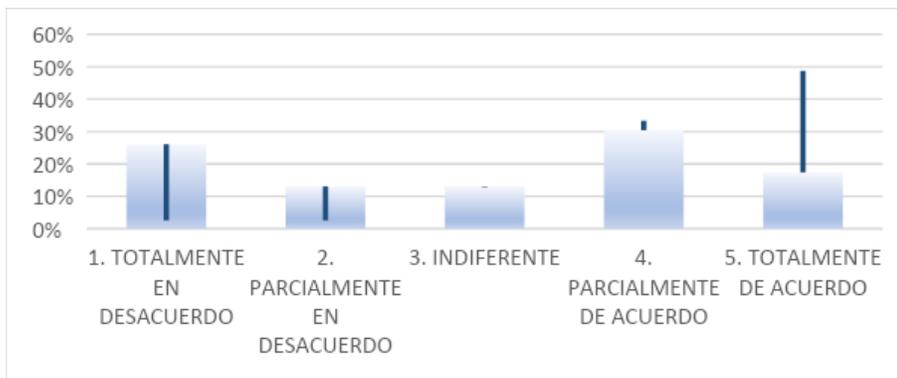
*E3 Durante la evaluación pude responder y aplicar lo aprendido sin mucho problema (Grupo respaldo)*



En relación al ítem E3 (Durante la evaluación pude responder y aplicar lo aprendido sin mucho problema), se observa que ambas modalidades, gamificación y tradicional, presentan una distribución de respuestas en todas las opciones (Tablas 52, 53 y 54), siendo la opción 4 (Parcialmente de acuerdo) la más destacada. A pesar de que la gamificación mantiene una tendencia favorable en la percepción de los estudiantes, esta distribución sugiere que la evaluación tradicional también ha cumplido con éxito su cometido en términos de aplicar el conocimiento adquirido durante la clase.

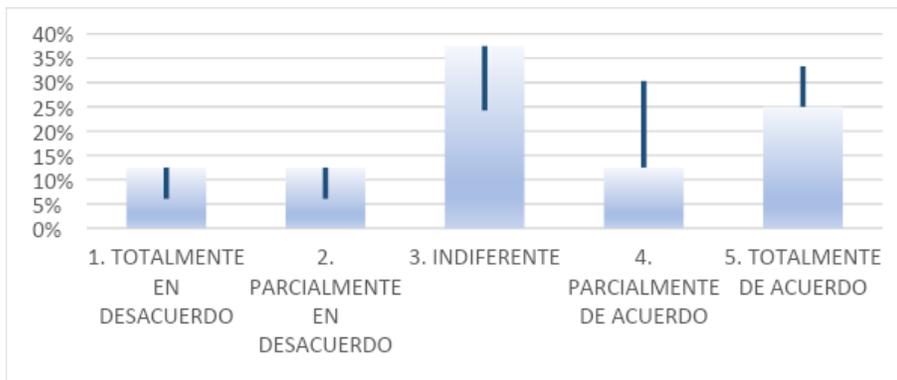
**Figura 49**

*E4 Pude comentar mis resultados con otras personas (Primer año)*



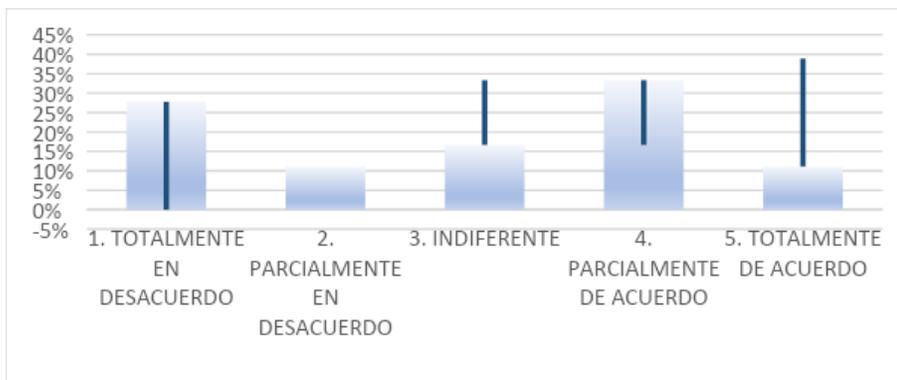
**Figura 50**

*E4 Pude comentar mis resultados con otras personas (Último año)*



**Figura 51**

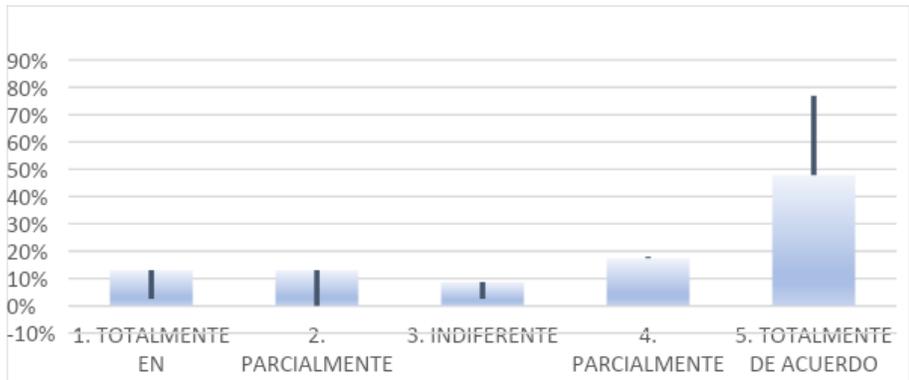
*E4 Pude comentar mis resultados con otras personas (Grupo respaldo)*



En el Ítem E4 (Pude comentar mis resultados con otras personas), se observa una tendencia similar a la anterior, con una distribución casi equitativa de respuestas entre todas las opciones (Tablas 55, 56 y 57). Esto sugiere que tanto la modalidad gamificada como la tradicional proporcionan oportunidades para que los estudiantes puedan comentar y discutir sus resultados con otras personas, sin una diferencia clara en la percepción entre ambas modalidades.

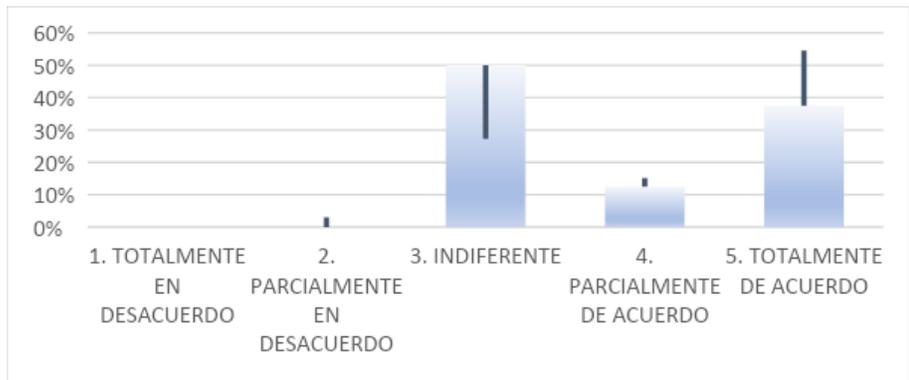
**Figura 52**

*E5 Sentí satisfacción al concluir la evaluación (Primer año)*



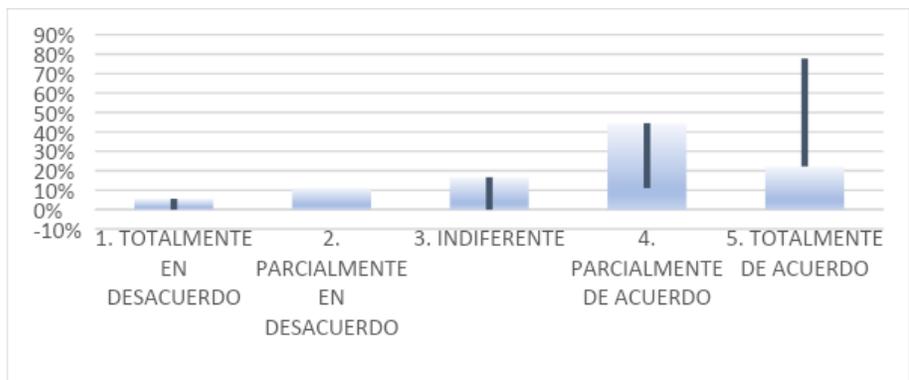
**Figura 53**

*E5 Sentí satisfacción al concluir la evaluación (Último año)*



**Figura 54**

*E5 Sentí satisfacción al concluir la evaluación (Grupo respaldo)*



En relación al Ítem E5 (Sentí satisfacción al concluir la evaluación), se observa nuevamente una tendencia hacia la modalidad gamificada, aunque esta vez de manera menos marcada en comparación con las respuestas anteriores. La distribución de respuestas se inicia en la opción 3 (Indiferente), continúa en la opción 4 (Parcialmente de acuerdo) y finaliza en la opción 5 (Totalmente de acuerdo). Esta tendencia sugiere que, aunque la gamificación sigue influyendo positivamente en la percepción de satisfacción al concluir la evaluación, la diferencia en comparación con la enseñanza tradicional puede no ser tan amplia como en otras dimensiones (Tablas 58, 59 y 60).

### **5.3. Evaluación de hipótesis**

Los resultados obtenidos en este estudio respaldan la hipótesis planteada, la cual afirmaba que la implementación de la gamificación en la enseñanza de conceptos jurídicos podría tener un impacto positivo en la comprensión y percepción de los estudiantes. A través del análisis de las diferentes dimensiones evaluadas, se ha observado consistentemente una tendencia favorable hacia la gamificación en comparación con la enseñanza tradicional.

Por ejemplo, en las dimensiones de Activación, Asimilación y Diversión aprendizaje de conceptos, la gamificación ha demostrado ser más efectiva en captar el interés y la atención de los estudiantes, así como en facilitar la comprensión y asimilación de los conceptos jurídicos. Específicamente, se ha destacado la marcada preferencia de los estudiantes de primer año hacia la gamificación en todas estas dimensiones, sugiriendo que esta metodología puede tener un impacto especialmente positivo en estudiantes más jóvenes y menos familiarizados con el contenido.

En cuanto a la dimensión de Evaluación, si bien la gamificación ha mostrado ventajas en términos de satisfacción y sensación de control durante las evaluaciones, las diferencias con la enseñanza tradicional pueden ser menos pronunciadas. Esto sugiere que ambas metodologías tienen méritos en términos de evaluación y retroalimentación, aunque la gamificación aún prevalece en ciertos aspectos.

En general, las respuestas de los estudiantes en las diferentes dimensiones proporcionan una comprensión global de la efectividad de la gamificación en la enseñanza de conceptos jurídicos. Las tendencias favorables hacia la gamificación en múltiples dimensiones indican que esta metodología puede influir positivamente en la motivación, comprensión y percepción de los estudiantes en el ámbito jurídico. Sin embargo, es importante reconocer que la enseñanza tradicional también ha demostrado mantener su relevancia en ciertas áreas, lo que sugiere que una combinación equilibrada de ambas metodologías podría ser beneficiosa para un enfoque educativo integral y efectivo.

#### **5.4. Discusión de los resultados**

Los hallazgos obtenidos en este estudio presentan contribuciones significativas al contexto existente en la literatura educativa y pedagógica, especialmente en lo que respecta a la aplicación de la gamificación en la enseñanza de conceptos jurídicos. La correlación entre los resultados y los objetivos de la investigación resalta la importancia de comprender cómo la gamificación puede influir en la percepción y comprensión de los estudiantes en el ámbito jurídico, al tiempo que brinda una perspectiva más completa sobre los beneficios y limitaciones de esta metodología.

En relación con la literatura previa, los resultados refuerzan la noción de que la gamificación puede ser una herramienta efectiva para mejorar la motivación y la participación de los estudiantes en el proceso de aprendizaje. La tendencia positiva hacia la gamificación en dimensiones como la activación, asimilación y aprendizaje de conceptos coincide con investigaciones anteriores que destacan cómo los elementos lúdicos pueden estimular la curiosidad y el interés de los estudiantes, lo que a su vez puede influir en una mayor retención de la información.

Los resultados también sugieren que la gamificación puede tener un impacto positivo en estudiantes de primer año, que a menudo pueden enfrentar desafíos para adaptarse a un contenido académico más avanzado y complejo. Esta observación se alinea con estudios que resaltan cómo la gamificación puede proporcionar un ambiente más amigable y accesible para los estudiantes novatos.

Desde una perspectiva práctica, los hallazgos señalan la viabilidad de la gamificación como una estrategia complementaria en la enseñanza de conceptos jurídicos. Sin embargo, también es importante reconocer que la enseñanza tradicional aún tiene su lugar en ciertos aspectos, como la evaluación y la retroalimentación. Esta combinación de enfoques puede brindar a los educadores una gama más amplia de herramientas para adaptarse a las necesidades y preferencias de los estudiantes.

En el ámbito teórico, los resultados refuerzan la importancia de considerar la experiencia del estudiante en la elaboración de estrategias de enseñanza. La gamificación puede influir en la percepción subjetiva del estudiante y en su disposición a participar activamente en el aprendizaje. Esta investigación contribuye a la comprensión de cómo factores lúdicos pueden ser decisivos en la eficacia de diferentes enfoques educativos.

Los resultados de este estudio enriquecen la literatura existente al proporcionar evidencia empírica de cómo la gamificación puede impactar en la comprensión de conceptos jurídicos. La discusión de las implicaciones prácticas y teóricas subraya la importancia de considerar una variedad de enfoques pedagógicos para optimizar el aprendizaje de los estudiantes en el ámbito jurídico y ofrece una base sólida para futuras investigaciones en este campo.

La gamificación ha demostrado ser un enfoque flexible y adaptable que crea una experiencia atractiva y personalizada para los estudiantes. Proporciona retroalimentación constante, utiliza misiones y retos que estimulan el interés, promueve la competitividad y favorece la interactividad. Esta metodología, implementada a través de herramientas como *ClassCraft* y *Genial.ly*, ha demostrado su eficacia en la enseñanza y evaluación de conceptos jurídicos. En esta tesis, se ha adoptado la gamificación como el pilar del enfoque pedagógico para la enseñanza de conceptos jurídicos, ya que aquella implica la integración de elementos y dinámicas del juego con el propósito de motivar y comprometer a los estudiantes en su proceso de aprendizaje. En esta perspectiva, la gamificación emerge como el marco teórico y metodológico que guía la implementación de la estrategia educativa.

La literatura existente destaca la necesidad de más investigaciones en el campo de la gamificación en la educación superior. Si bien no existe una teoría unificada, se reconoce su potencial para promover un aprendizaje más activo y conectado con experiencias reales. Sin embargo, también se ha observado que la enseñanza tradicional sigue siendo efectiva en varios aspectos.

Al respecto, la comparación de los resultados obtenidos con la literatura existente revela coherencia teórico-práctica. La gamificación ha demostrado su capacidad para fomentar la motivación y el interés de los estudiantes, así como para promover la comprensión y aplicación de conceptos. Sin embargo, también se ha reconocido que la enseñanza tradicional sigue siendo valiosa en términos de estructura y transmisión de conocimientos disciplinarios.

Es importante destacar que la gamificación no es una panacea y que la efectividad de cualquier enfoque pedagógico depende de diversos factores contextuales y de implementación. Si bien la gamificación ha demostrado beneficios en términos de motivación y participación, es fundamental reconocer que la enseñanza de conceptos complejos requiere una sólida motivación y un enfoque pedagógico efectivo, que puede ser complementado con elementos de gamificación.

### **5.5. Limitaciones del estudio y posibles variables intervinientes**

Es importante reconocer las posibles limitaciones que podrían haber influido en los resultados y que deben ser tomadas en consideración al interpretar y generalizar los hallazgos.

Para empezar, la muestra utilizada en este estudio podría presentar ciertas limitaciones en términos de representatividad. Los participantes fueron seleccionados de cursos específicos de una institución educativa, lo que podría afectar la generalización de los resultados a otras poblaciones, institutos o contextos. Además, la muestra se concentró principalmente en estudiantes de primer y último año, lo que podría dejar fuera a otros grupos de estudiantes con diferentes niveles de experiencia y conocimientos. Empero, esta situación fue salvada en parte con la asignación de un grupo de respaldo para validación.

Otra limitación se relaciona con la metodología de recopilación de datos a través de formularios en línea. Aunque esta metodología ofrece ventajas en términos de accesibilidad y anonimato, también podría haber dado lugar a respuestas sesgadas o incompletas debido a la falta de interacción directa con los participantes. Además, la falta de control directo sobre el ambiente en el que se completaron los formularios podría haber influido en la calidad y autenticidad de las respuestas.

Además, es importante mencionar que la percepción de los estudiantes puede estar influenciada por diversos factores individuales, como sus preferencias de aprendizaje, experiencias previas y motivaciones personales. Estos factores podrían haber contribuido a variaciones en las respuestas y en la interpretación de las dimensiones evaluadas.

Por otro lado, la duración limitada del estudio y la falta de seguimiento a largo plazo también podrían ser consideradas limitaciones. Los efectos de la gamificación podrían manifestarse de manera más sostenida en el tiempo, y un estudio más extenso podría brindar una visión más completa de la efectividad a largo plazo de esta metodología.

Igualmente, posibles variables intervinientes que podrían haber influido en los resultados obtenidos, tales como el nivel previo de familiaridad de los estudiantes con la gamificación, sus preferencias de aprendizaje, su nivel de motivación intrínseca o extrínseca y otros factores personales, podrían haber ejercido un impacto en la percepción de la gamificación y en la comprensión de los conceptos jurídicos. Estos elementos podrían haber limitado la capacidad para comprender plenamente los factores que potencialmente influyeron en los resultados observados. No obstante, es válido considerar que la pregunta formulada sobre si los estudiantes conocían el término gamificación podría haber reducido en cierta medida este tipo de variables intervinientes, dado que en la mayoría de los casos la respuesta fue negativa respecto a su conocimiento.

Otra variable que puede haber influenciado es el contexto intercultural. Al ser transversal, la gamificación puede adaptarse para integrar elementos que respeten y reflejen diversas perspectivas

culturales. Este enfoque abarca la posibilidad de enriquecer la experiencia de aprendizaje al considerar la diversidad cultural como un componente integral.

Es relevante señalar que en este estudio se optó por metodologías de evaluación diferenciadas entre las clases gamificadas y las tradicionales. Las clases tradicionales incorporaron una evaluación virtual simulada con cronómetro, mientras que las gamificadas incluyeron una actividad interactiva basada en un juego tipo *Space Invaders* y vencer a un jefe final. Esta elección metodológica, aunque plantea cuestionamientos acerca de la comparabilidad directa de las evaluaciones, se sustentó en la naturaleza experiencial propia de la gamificación. Es importante destacar que se llevaron a cabo análisis estadísticos y se utilizó una adaptación de la Escala de Evaluación de Experiencias Gamificadas (GAMEX) para recopilar datos cuantitativos. La decisión de emplear metodologías distintas se ajustó al propósito y las particularidades de cada enfoque de enseñanza, buscando representar fielmente las diferencias en la percepción y comprensión de los estudiantes en contextos específicos de gamificación y enseñanza tradicional, con el objetivo de proporcionar resultados coherentes y equitativos.

## Capítulo VI

### Conclusiones

#### 6.1. Cumplimiento de objetivos

El cumplimiento de los objetivos planteados en esta investigación se ha logrado a través de un análisis de la aplicación de la gamificación en el contexto de la enseñanza de conceptos jurídicos en el ámbito tradicional. A continuación, se detalla cómo cada objetivo específico se ha abordado:

- Definir el modelo tradicional y modelos o teorías que han pretendido superarlo: A lo largo de este estudio se ha llevado a cabo una revisión detallada de los distintos enfoques pedagógicos utilizados en la enseñanza de conceptos jurídicos, centrándose tanto en el modelo tradicional como en otros enfoques innovadores que han intentado superarlo.
- Enunciar los modelos o estrategias que pueden ser aplicadas en la enseñanza de conceptos: Se ha abordado esta cuestión al explorar y analizar diversas estrategias pedagógicas, incluida la gamificación, que pueden ser implementadas para mejorar la enseñanza de conceptos jurídicos y fomentar un aprendizaje más activo y participativo. Empero, la forma Socrática sigue siendo la manera más afín a la enseñanza de conceptos.
- Deducir la importancia de los conceptos en el proceso de enseñanza-aprendizaje: Mediante el análisis de la literatura existente y los resultados obtenidos en el estudio, se ha destacado la importancia fundamental de los conceptos en general, así como el mundo conceptual del Derecho, usándose como ejemplo representativo el propio concepto de Derecho y de justicia, en el proceso de enseñanza-aprendizaje, y cómo estos influyen en la comprensión global de la materia.
- Exponer experiencias gamificadas y no gamificadas que hay en relación a la enseñanza de conceptos: A través de la revisión de experiencias gamificadas en la enseñanza de conceptos,

tanto generales, como en el Derecho, se ha proporcionado una visión amplia de cómo la gamificación ha sido aplicada en este contexto y cuáles han sido sus resultados.

- Establecer experiencias gamificadas en educación superior: La exploración de la gamificación en el ámbito de la educación superior ha permitido identificar cómo se ha implementado esta estrategia, qué elementos se han utilizado y cómo ha impactado en la comprensión de conceptos jurídicos.

En cuanto a la pregunta de investigación que guió este trabajo y se tradujo en su objetivo general, los resultados obtenidos a partir del análisis de datos recopilados han demostrado que la gamificación efectivamente tiene un impacto positivo en la comprensión de los conceptos jurídicos en comparación con el enfoque tradicional. Los hallazgos respaldan la idea de que la gamificación puede aumentar la motivación, el compromiso y la participación de los estudiantes, lo que a su vez influye en una mejor asimilación y aplicación de los conceptos estudiados.

En conjunto, la investigación ha logrado cumplir con sus objetivos y ha respondido a las preguntas planteadas, proporcionando una base de evidencia empírica sobre los efectos de la gamificación en la enseñanza de conceptos jurídicos en el contexto de la educación superior.

## **6.2. Hipótesis planteada**

Los resultados obtenidos respaldan la hipótesis planteada, proporcionando una base de evidencia empírica que confirma que la gamificación contribuye a una mejora (en algunos aspectos) significativa en la comprensión de conceptos jurídicos en comparación con el modelo tradicional de enseñanza.

La variable independiente, representada por la utilización de la gamificación como enfoque pedagógico dentro del modelo tradicional del Derecho, ha demostrado tener un impacto positivo en el proceso de aprendizaje de los estudiantes. La incorporación de elementos y mecánicas propias de los juegos ha resultado en un aumento en la motivación, participación y compromiso de los estudiantes con

los contenidos jurídicos, lo que a su vez ha influido en una mayor asimilación y comprensión de los conceptos estudiados.

Por otro lado, la variable dependiente, que se refiere a la mejora de la comprensión de conceptos jurídicos, se ha visto influenciada positivamente por la aplicación de la gamificación. Los hallazgos muestran que los estudiantes que fueron expuestos al enfoque gamificado presentaron un mayor nivel de comprensión de los conceptos jurídicos en comparación con aquellos que siguieron el modelo tradicional de enseñanza, en especial en los primeros cursos de la Carrera de Derecho.

### **6.3. Conclusiones que se desprenden de los hallazgos**

Es relevante mencionar que la cantidad de asistencia a la clase gamificada no fue atribuida a la modalidad de la clase en sí, sino que se basó en un proceso de selección aleatorio basado en las iniciales de los nombres de pila de los estudiantes. Aquellos cuyos nombres iniciaban con las letras de la A a la G asistieron a la clase tradicional, mientras que los estudiantes con iniciales de la H a la Z formaron parte de la clase gamificada. Los porcentajes antes mencionados reflejan la aleatoriedad de este proceso de selección y no están asociados al tipo de clase, lo que podría atribuirse a la novedad y particularidad de la modalidad gamificada. El método de selección basado en las iniciales de los nombres de pila es una estrategia aleatoria que buscó minimizar cualquier sesgo en la asignación de los estudiantes a las distintas modalidades de clase.

La falta de familiaridad con el término gamificación podría haber limitado la percepción y comprensión de los estudiantes sobre la metodología utilizada, lo que a su vez podría haber tenido un impacto en su participación y compromiso en las actividades gamificadas. Esta variable interviniente podría haber influido en los resultados y en la forma en que los estudiantes experimentaron y valoraron la gamificación como método de enseñanza.

Desde una perspectiva metodológica, resulta relevante destacar que, entre los estudiantes de primer año, las alternativas intermedias de respuesta, es decir, Parcialmente en desacuerdo e

Indiferente, adquieren un menor peso en términos de representatividad. No obstante, esta observación indica que existen diferencias perceptuales entre la gamificación y el enfoque tradicional. Aunque se evidencian diferencias significativas en diversas áreas, es importante señalar que existe una inclinación favorable hacia el enfoque tradicional en ciertos aspectos. Esta inclinación podría sugerir que, a pesar de las variaciones en las percepciones, algunos estudiantes encuentran ciertos elementos más satisfactorios en la metodología tradicional en comparación con la gamificación. Esta interpretación resalta la complejidad de las preferencias de los estudiantes y destaca la importancia de considerar múltiples factores al analizar los resultados de la investigación, destacando el impacto que la estrategia gamificada puede ejercer incluso cuando se comparte contenido con métodos tradicionales, en especial en estudiantes del último curso, aspecto corroborado en el grupo de respaldo.

La variabilidad en la percepción de Afecto negativo entre los diferentes grupos podría estar influida por diversos factores, incluida la familiaridad que los estudiantes del último año y el grupo de respaldo tienen con la clase tradicional. Es posible que la clase tradicional haya creado un arraigo emocional en estos grupos, lo que podría explicar la distribución más uniforme de respuestas en la dimensión de ausencia de afecto negativo. Por otro lado, la gamificación podría haber provocado una sensación de novedad y emoción entre los estudiantes del primer año, lo que se refleja en la notable preferencia por respuestas en el extremo de Totalmente en desacuerdo en esta dimensión. Este fenómeno subraya la importancia de explorar más a fondo las relaciones entre la familiaridad, la emoción y las distintas modalidades de enseñanza en el contexto educativo.

La interpretación metodológica de estos hallazgos señala que los estudiantes experimentan una mayor sensación de dominancia y control en el entorno educativo cuando se encuentran en una clase tradicional en comparación con una clase gamificada. Específicamente, los ítems relacionados con la percepción dominio en el aula muestran una preferencia significativamente mayor por parte de los estudiantes hacia la modalidad de enseñanza tradicional. Esto implica que la estructura y dinámica

establecida en una clase tradicional podría estar contribuyendo a que los estudiantes se sientan más empoderados y en control de su aprendizaje en comparación con la gamificación. Esta observación es relevante para entender cómo los aspectos de autoridad y dominio del concepto (incluso se podría intuir algo de liderazgo) pueden influir en la experiencia de aprendizaje en diferentes enfoques pedagógicos.

Indudablemente, la cuestión de la sensación de dominancia y control en el entorno educativo es de suma trascendencia en la reflexión sobre la gamificación como modernización de las dinámicas pedagógicas. La distinción entre las modalidades tradicional y gamificada puede encontrar su raíz en cómo estas configuraciones moldean la percepción de poder en la relación entre educadores y estudiantes. La enseñanza tradicional, en su estructura convencional, podría generar un ambiente en el cual el educador ejerza una mayor autoridad y el estudiante se posicione en un rol más pasivo y subordinado. Por otro lado, la gamificación, al introducir elementos lúdicos y desafiantes, puede propiciar un cambio en esta dinámica al otorgar a los estudiantes un mayor grado de agencia y control en su proceso de aprendizaje. Al sumergirse en actividades que involucran la resolución de desafíos y la competición amigable, los estudiantes podrían sentir que están cocreando su experiencia de aprendizaje, lo que potencialmente reduce la sensación de dominancia inherente a la enseñanza convencional.

Es fundamental resaltar que esta transformación en la percepción de dominancia puede tener implicaciones profundas en el fomento de la creatividad, la curiosidad y la profundización-ampliación de conceptos. Al experimentar un mayor grado de control sobre su proceso de aprendizaje, los alumnos podrían sentirse más inclinados a explorar ideas y conceptos de manera autónoma, en lugar de depender exclusivamente de la dirección del educador. Esto podría resultar en una mayor apertura hacia la exploración de temas relacionados y en la formulación de preguntas más intrincadas y desafiantes.

En consecuencia, es evidente que la gamificación, a través de su capacidad para influir en la percepción de dominancia y control, puede tener un impacto significativo en la promoción de un

ambiente educativo que fomente la creatividad, la curiosidad y la profundización-ampliación de conceptos. Al ofrecer a los estudiantes una participación activa y autónoma en su proceso de aprendizaje, la gamificación no sólo moderniza la dinámica entre educador y estudiante, sino que también abre puertas a nuevas formas de explorar y comprender los contenidos educativos.

Los resultados obtenidos en la dimensión de Evaluación revelan un patrón consistente en los tres grupos de estudio, resaltando el mérito inherente a la gamificación como enfoque pedagógico. Específicamente, la afirmación E1 (Durante la evaluación sentí que aprendía) exhibe un predominio notable en los tres cursos, con una expresión más sobresaliente en el grupo de primer año. Esta consistencia sugiere que, además de experimentar un aprendizaje activo y atractivo en el entorno de clase, la gamificación puede ofrecer un doble beneficio al facilitar la percepción de aprendizaje durante los procesos de evaluación. Se subraya la naturaleza intrínseca de la gamificación para fomentar tanto la comprensión de conceptos en el contexto de la instrucción como la retención y aplicación efectiva de dicho conocimiento durante los momentos de evaluación, lo que resalta su valor añadido en el proceso de aprendizaje.

Estos resultados indican que la gamificación como método de enseñanza fue altamente eficaz en mejorar la comprensión de los conceptos jurídicos entre los estudiantes. Esta mejora es particularmente notable en el primer año, donde los estudiantes no sólo expresaron un alto grado de acuerdo con la efectividad de la gamificación, sino que también evidenciaron un nivel significativo de acuerdo parcial. Tal tendencia sugiere que la estructura lúdica y participativa de la gamificación pudo haber estimulado un mayor nivel de compromiso y asimilación de los contenidos, especialmente en comparación con la enseñanza de conceptos de manera tradicional. Por otro lado, los demás grupos estudiados mostraron un menor grado de acuerdo con las opciones intermedias, lo que podría señalar una respuesta más polarizada hacia la modalidad gamificada. Conjuntamente, estos resultados aportan respaldo empírico al potencial de la gamificación como enfoque pedagógico en la enseñanza de conceptos jurídicos,

particularmente en su capacidad para mejorar la comprensión y el aprendizaje entre los estudiantes.

Asimismo, la aplicación de la gamificación en la enseñanza de conceptos podría ser beneficiosa en varias circunstancias y contextos:

- **Motivación y participación:** La gamificación puede ser especialmente útil cuando se busca aumentar la motivación y la participación de los estudiantes. Si se identifica que un grupo de estudiantes muestra falta de interés o participación en la materia, la gamificación puede ser una estrategia para hacer que el aprendizaje sea más atractivo y emocionante.
- **Variedad en la enseñanza:** La gamificación introduce variedad en la enseñanza. Esto puede ser útil para romper la monotonía y mantener el interés de los estudiantes a lo largo del tiempo.
- **Desarrollo de habilidades prácticas:** La aplicación de conceptos en entornos de juego puede fomentar la aplicación activa de los conocimientos.

En cuanto a su aplicación en contextos universitarios, la gamificación puede ser pertinente si se reconoce la importancia de mantener el interés y la participación activa de los estudiantes, incluso en niveles superiores de educación. La universidad no está exenta de desafíos relacionados con la motivación y el compromiso de los estudiantes, y la gamificación consigue ofrecer una herramienta efectiva para abordar estos aspectos. Sin embargo, es crucial adaptar las estrategias de gamificación a la madurez y las expectativas académicas de los estudiantes universitarios, centrándose en objetivos específicos de aprendizaje y habilidades. La gamificación podría ser utilizada de manera selectiva para determinados conceptos, temas o asignaturas donde se considere que puede tener un impacto positivo.

## Referencias bibliográficas

- Angulo Vergara, M. L., Arteaga Valdés, E., & Carmenates Barrios, O. A. (2020). La formación de conceptos matemáticos en el proceso de enseñanza- aprendizaje de la matemática. *Conrado*, 16(74), 298-305.
- Argelich Comelles, C. (2020). *Shoot with Kahoot: M-learning y gamificación para la enseñanza del Derecho Civil* (pp. 71-76).
- Arispe Alburqueque, C. M., Yangali Vicente, J. S., Guerrero Bejarano, M. A., Lozada de Bonilla, O. R., Acuña Gamboa, L. A., & Arellano Sacramento, C. (2020). *La investigación científica*. GUAYAQUIL/UIDE/2020. <https://repositorio.uide.edu.ec/handle/37000/4310>
- Azuara Pérez, L. (2017). Los conceptos jurídicos fundamentales. *Revista de la Facultad de Derecho de México*, 87-88, 363-404.
- Bastante Granell, V., & Moreno García, L. (2020). Plataforma digital «ludoteca jurídica»: Una apuesta por la «gamificación» en Derecho. *Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa (REJIE Nueva Época)*, 21, Article 21. <https://doi.org/10.24310/REJIE.2020.v0i21.7531>
- Bermejo, V. (1986). La formación de conceptos. *Revista española de pedagogía*, XLIV(171).
- Caballero Elbersci, P. (2017). Sobre la teoría de los conceptos jurídicos de Alf Ross. Explicitando sus presupuestos verificacionistas e inferencialistas. *Isonomía*, 47, 81-108.
- Camargo Uribe, Á., & Hederich Martínez, C. (2010). Jerome Bruner: Dos teorías cognitivas, dos formas de significar, dos enfoques para la enseñanza de la ciencia. *Jerome Bruner*, 329-346.
- Camilloni, A. R. w. de. (2007). *El saber didáctico*. Editorial Paidós.
- Campos Arenas, A. (2005). *Mapas Conceptuales, Mapas Mentales y otras formas de representación del conocimiento*. Cooperación Editorial Magisterio.
- Carreras, C. (2017). Del Homo Ludens a la gamificación. *Quaderns de Filosofia*, 4(1). <https://doi.org/10.7203/qfia.4.1.9461>
- Castañeda Meneses, M. (2013). *Aprender a enseñar conceptos sociales. La formación de didáctica de las ciencias sociales en la Carrera de Educación Básica de la Universidad de Playa Ancha. Estudio de Casos*. [Tesis]. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Castiñeira de Dios, G., & Galli Vacoto, V. (2014). *Formas de enseñar el Derecho. Modelos Pedagógicos*. Lejister. <https://latam.lejister.com/pop.php?option=articulo&Hash=75403087dbe0772415811511d66dace8&print=1>
- Conchillo García, M. (2017). *¿Cómo motivar a nuestros alumnos? La gamificación* [Universidad de Almería]. <http://repositorio.ual.es/handle/10835/5911>
- Contreras, M., & Contreras C., A. F. (2013). Práctica Pedagógica—Postulados Teóricos. *Evaluación y publicación*, Núm. 1. Año 9, 57-88.
- Contreras, R., & Eguía, J. L. (Eds.). (2017). *Experiencias de gamificación en las aulas*. Institut de la Comunicació, Universitat Autònoma de Barcelona.
- Cooper, J. M. (2010). *Estrategias de enseñanza: Guía para una mejor instrucción* ([1a ed.]). Limusa.
- Cornellà, P., Estebanell, M., & Brusi, D. (2020). Gamificación y aprendizaje basado en juegos. *Enseñanza de las Ciencias de la Tierra*, 28(1), Article 1.

Coronas Alonso, R. (1975). Estrategias utilizadas en la formación de conceptos. *Anuario de psicología*, 12, 97-110.

Corti, H. (2016). Normas y aparatos conceptuales: Dos aspectos del derecho (a partir de la lectura de una frase de Alchourrón y Bulygin). *Isonomía*, 45, 141-188.

Cortizo Pérez, J. C., Carrero García, F., Monsalve Piqueras, B., Velasco Collado, A., Díaz del Dedo, L. I., & Pérez Martín, J. (2011). Gamificación y Docencia: Lo que la Universidad tiene que aprender de los Videojuegos. *VIII Jornadas Internacionales de Innovación Universitaria Retos y oportunidades del desarrollo de los nuevos títulos en educación superior*, 8.

Courtis, C. (2003). Enseñanza jurídica y dogmática en el campo jurídico latinoamericano: Apuntes acerca de un debate necesario. *Derecho y sociedad en América Latina: Colección En Clave de Sur*, 1ra. Ed.

CP Tenerife Sur Equipo. (2016). Modelos de enseñanza. *El Bucio : revista digital del CEP Tenerife Sur*. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/137005>

D'Amore, B. (2001). Una contribución al debate sobre conceptos y objetos matemáticos. *Uno: Revista de didáctica de las matemáticas*, 27, 51-78.

De Montes, Z. G., & Montes G., L. (2017). *Cerebro, inteligencias y mapas mentales*. Alfaomega Colombiana S.A.

De Zubiría, M. (1997). *Enseñar conceptos y proposiciones*. Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico - IDEP.

De Zubiría Samper, J. (1999). *Tratado de Pedagogía Conceptual* (Vol. 4). Fundación Alberto Merani para el Desarrollo de la Inteligencia.

<https://isbn.cloud/9789589405000/tratado-de-pedagogia-conceptual/>

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 on Envisioning Future Media Environments - MindTrek '11*, 9.

<https://doi.org/10.1145/2181037.2181040>

Díez Sastre, S. (2015). La formación de conceptos dogmáticos en el derecho público. *Revista Jurídica Universidad Autónoma de Madrid*, 31, Article 31.

<https://revistas.uam.es/revistajuridica/article/view/6464>

Díez Sastre, S. (2018). *La formación de conceptos en el derecho público: Un estudio de metodología académica: definición, funciones y criterios de formación de los conceptos jurídicos*. Marcial Pons.

Edel-Navarro, R. (2004). El concepto de enseñanza-aprendizaje. *Red Científica: Ciencia, Tecnología y Pensamiento*.

Erenli, K. (2013). The Impact of Gamification—Recommending Education Scenarios. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (IJET)*, 8(S1), Article S1.

Feldman, D. (2008). *Ayudar a enseñar: Relaciones entre didáctica y enseñanza*. Aique.

Fernández, M. (2016). *La enseñanza de conceptos en el aula de historia: Un desafío para la formación docente*. APEHUN.

Florentini, L., Arismendi, M., Vanotti, S., Vernis, S., Garcea, O., & Yorio, A. (2015). Alteración de la formación de conceptos y el razonamiento conceptual en pacientes con Esclerosis Múltiple. *Revista Neuropsicología Latinoamericana*, 7(1). <https://doi.org/10.5579/rnl.2015.0202>

Flores Ávalos, E. L. (2006). Jurisprudencia de conceptos. En N. González Martín & M. Morineau Iduarte (Eds.), *Estudios jurídicos en homenaje a Marta Morineau: Vol. I* (1. ed, pp. 219-232). Universidad Nacional Autónoma de México.

Gabucio Cerezo, F., & Domingo Curto, J. M. (2005). *Psicología del pensamiento*. UOC.

García Fernández, D. (2015). La metodología de la investigación jurídica en el siglo XXI. 9786070262487. <http://ru.juridicas.unam.mx:80/xmlui/handle/123456789/36027>

García Máynez, E. (1956). Clasificación de los conceptos jurídicos I. *Revista de filosofía DIÁNOIA*, 2(2), 3-23. <https://doi.org/10.22201/iifs.18704913e.1956.2>

García Máynez, E. (2003). *Introducción al estudio del derecho* (55a ed). Porrúa.

González Vera, R., Mendoza Mendoza, H., Arzate Robledo, R., & Cabrera Feroso, N. L. (2011). *Enseñanza didáctica de los procesos psicológicos básicos. Adquisición de conceptos*. Universidad Nacional Autónoma de México.

González, M. A. (2016, octubre 4). *Elaboración de conceptos a través de la construcción de preguntas soportadas en la plataforma Smile, como andamiaje para la construcción de conocimiento*. Encuentro internacional de educación en ingeniería ACOFI, Centro de Convenciones Cartagena de Indias.

Hernández-Pizarro, Lucía., & Caballero, M. Á. (2009). *Aprendiendo a enseñar: Una propuesta de intervención didáctica para una enseñanza de calidad*. Editorial CCS.

Hohfeld, W. N. (2001). *Conceptos jurídicos fundamentales* (5. ed). Distribuciones Fontamara.

Huizinga, J. (2007). *Homo ludens*. Alianza Editorial S.A.

Jaramillo Salazar, C. (s. f.). *Recomendaciones para escribir un concepto jurídico*. <https://leo.uniandes.edu.co/images/Guias/Concepto-juridico.pdf>

Joyce, B., Weil, M., & Calhoun, E. (2006). *Modelos de enseñanza*. Gedisa.

Lastra Lastra, J. M. (1998). Conceptos jurídicos fundamentales. En S. García Ramírez & Universidad Nacional Autónoma de México (Eds.), *Liber ad honorem Sergio García Ramírez* (1. ed, pp. 399-420). Universidad Nacional Autónoma de México.

lecturalia.com. (s. f.). *Johan Huizinga: Libros y biografía autor*. Lecturalia. Recuperado 22 de junio de 2021, de <https://www.lecturalia.com/autor/12520/johan-huizinga>

Legarre, S. (2015). Dibujar conceptos jurídicos: Una experiencia docente alternativa. *Academia. Revista sobre enseñanza del derecho de Buenos Aires. Año 13 N° 26, 2015*. <https://repositorio.uca.edu.ar/handle/123456789/10411>

León Molina, J. E. (2018). *Tres modelos de pedagogía jurídica: Superación del positivismo jurídico en el aula o una enseñanza integral del derecho*. Bogotá: Universidad Católica de Colombia, 2015.

López Betancourt, E. (2009). La enseñanza del Derecho. *Revista Electrónica Amicus Curiae*, 2(2), 1-11.

*Los límites de la enseñanza tradicional*. (2014). Investigación y Ciencia. <https://www.investigacionyciencia.es/noticias/los-lmites-de-la-enseanza-tradicional-12128>

Lozada Ávila, C., & Betancur Gómez, S. (2017). La gamificación en la educación superior: Una revisión sistemática. *Revista Ingenierías Universidad de Medellín*, 16(31), 97-124. <https://doi.org/10.22395/rium.v16n31a5>

Marchena Consejero, E., Alcalde Cuevas, C., Navarro Guzmán, J. I., & Ruiz Cagigas, G. (1998). Formación de conceptos en alumnos de educación infantil mediante instrucción asistida por ordenador. *Psicothema*, 10(1), 75-83.

Martí Parreño, José., Méndez Ibáñez, E., Queiro Ameijeiras, C., Sánchez Mena, A., Galbis Córdova, A., & Seguí Mas. (2016). *Gamificación en el ámbito universitario*. Ingénesis.

Méndez-Estrada, V. H., & Jiménez Aragón, L. (2012). La construcción de conceptos en el enfoque constructivista a través de los mediadores tecnológicos, una alternativa de mediación pedagógica para el sistema de enseñanza de la Universidad Estatal a Distancia. *Posgrado y Sociedad. Revista Electrónica del Sistema de Estudios de Posgrado*, 12(1), 82-101. <https://doi.org/10.22458/rpys.v12i1.1705>

Misari Torpoco, D. E. (2009). Crítica a la enseñanza tradicional del Derecho Procesal. *Revista Iberoamericana de Derecho Procesal Garantista*, 71-83.

Moreira, M. A. (2010). ¿Por qué conceptos? ¿Por qué aprendizaje significativo? ¿Por qué actividades colaborativas? ¿Por qué mapas conceptuales? *Revista Currículum*, 23, 9-23.

Nápoles Cañedo, M. Z. (2010). Construcción de un concepto jurídico. Una perspectiva analítica. *Revista Telemática de Filosofía del Derecho*, 203-222.

Ovilla Bueno, T. F. (2019). Juegos de evasión, enseñanza lúdica del Derecho. En *Nuevas tendencias de la enseñanza del derecho en la era digital*.

Pabón Méndez, G. del P., & Prada Lamus, Y. (2021). *Desarrollo del Pensamiento Crítico en el Grado Transición* [Proyecto de investigación]. Universidad Cooperativa de Colombia.

Parra Pineda, D. M. (2003). *Manual de estrategias de enseñanza/aprendizaje* (Ministerio de la Protección Social Servicio Nacional de Aprendizaje).

Parra-González, M. E., & Segura-Robles, A. (2019). Traducción y validación de la escala de evaluación de experiencias gamificadas (GAMEX). *Bordón. Revista de Pedagogía*, 71(4), 87-99. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2019.70783>

Pazos, M. I. (2005). *Sobre la semántica de la derrotabilidad de conceptos jurídicos*. CIDE.

Pineda, E. (2016). *Abordaje del concepto de Gamificación en el aprendizaje de las infancias*. Educación Superior Inclusiva Aportes a la Construcción de la Cultura de Paz II Seminario internacional de educación superior inclusiva para la paz y la reconciliación, San Luis.

Ponce Esteban, M. E. (2005). Los conceptos de Justicia y Derecho en Kant, Kelsen, Hart, Rawls, Habermas, Dworkin y Alexy. *JURÍDICA, Anuario de Departamento de Derecho de la Universidad Iberoamericana*, 35, 211-234.

Pozo, J. I. (2006). *Teorías cognitivas del aprendizaje* (9na. edición). Ediciones Morata S.L.

Pulido Cortés, Ó. (2004). Del enseñar conceptos como aventura del pensamiento: La filosofía, la pedagogía y los niños. *Cuestiones de filosofía*, 6, 31-36.

Puy Muñoz, F. (2018). Los conceptos de derecho, justicia y ley en el «De legibus» de Francisco Suárez (1548- 1617). *Persona y Derecho*, 175-195. <https://doi.org/10.15581/011.31959>

RAE. (2022a). *Diccionario de la lengua española*. «Diccionario de la lengua española» - Edición del Tricentenario. <https://dle.rae.es>

RAE. (2022b). *Diccionario panhispánico del español jurídico—RAE*. Diccionario panhispánico del español jurídico - Real Academia Española. <http://dpej.rae.es/lema/jurisprudencia-de-conceptos>

Ramos Serpa, G., & López Falcón, A. (2015). La formación de conceptos: Una comparación entre los enfoques cognitivista e histórico-cultural. *Educação e Pesquisa*, 41(3), 615-628. <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201507135042>

Revuelta, F., Valverde-Berrocoso, J., & Esnaola Horachek, G. (2013). Edutainment en modelos 1 a 1: Una propuesta con videojuegos en redes sociales. *Fuentes: Revista de La Facultad de Ciencias de La Educación, (13)*, 139-154.

Robles, G., Ortiz Bolaños, L., & Pontificia Universidad Javeriana (Eds.). (2018). *Epistemología y teoría del derecho*. Pontificia Universidad Javeriana.

Rodríguez-Toubes-Muñiz, J. (2020). El significado de «derecho» y el concepto de derecho. *Persona y Derecho*, 359-396. <https://doi.org/10.15581/011.83.002>

Rojas González, G. (2018). *Filosofía del derecho*. Universidad Católica de Colombia.

Rovira Salvador, I. (2018, abril 24). *Modelo pedagógico tradicional: Historia y bases teórico-prácticas*. <https://psicologiaymente.com/desarrollo/modelo-pedagogico-tradicional>

Sánchez-Pacheco, C., García-Balladares, E., & Ajila-Méndez, I. (2020). Enfoque pedagógico: La gamificación desde una perspectiva comparativa con las teorías del aprendizaje. *593 Digital Publisher CEIT, 4(5)*, 47-55. <https://doi.org/10.33386/593dp.2020.4.202>

Schunk, D. H. (2012). *Teorías del aprendizaje: Una perspectiva educativa* (6a ed). Pearson Educación.

Torres Salas, M. I. (2010). La enseñanza tradicional de las ciencias versus las nuevas tendencias educativas. *Revista Electrónica Educare, 14(1)*, 131-142. <https://doi.org/10.15359/ree.14-1.11>

Torres-Toukoumidis, A., & Romero-Rodríguez, L. M. (Eds.). (2018). *Gamificación en Iberoamérica: Experiencias desde la comunicación y la educación* (1ra edición). Abya Yala.

Universidad Autónoma de Tamaulipas, Alemán Castillo, S. E., Castillo-Ruiz, O., Universidad Autónoma de Tamaulipas, Ramírez De León, J. A., Universidad Autónoma de Tamaulipas, Urestí Marín, R. M., Universidad Autónoma de Tamaulipas, Velázquez De La Cruz, G., & Instituto Politécnico Nacional. (2018). Aplicación de un juego de mesa para enseñar conceptos de nutrición y actividad física a niños de escuela primaria y secundaria. *CIENCIA ergo sum, 25(2)*. <https://doi.org/10.30878/ces.v25n2a7>

Villalobos Soto, C. I. (2020). El método STEM aplicado a la enseñanza del Derecho. Experiencia en el curso de Procesos Universales I. *Revista Fidelitas, 1(1)*, 19-24. [https://doi.org/10.46450/revista\\_fidelitas.v1i1.16](https://doi.org/10.46450/revista_fidelitas.v1i1.16)

Von Ahn, L., & Dabbish, L. (2008). Designing games with a purpose. *Communications of the ACM, 51(8)*, 58-67. <https://doi.org/10.1145/1378704.1378719>

White, H., & Sabarwal, S. (2014). *Diseño y métodos cuasiexperimentales, Síntesis metodológicas: Evaluación de impacto N° 8*. Centro de Investigaciones de UNICEF. <https://www.unicef-irc.org/publications/817-diseño-y-métodos-cuasiexperimentales.html>

Wisner Glusko, D. C. (2020). Gamificación aplicada al desarrollo del interés del alumnado por el contenido de una asignatura del Grado en Derecho. *EA, Escuela abierta: revista de Investigación Educativa, 23*, 83-91.

Wittrock, M. C. (1997). *La investigación de la enseñanza. Enfoques teoría y métodos: Vol. I*. Paidós.

Zolezzi Ibárcena, L. (2017). *Enseñanza del derecho*. Pontificia Universidad Católica del Perú, Fondo Editorial.