

Experiencia universitaria de metodologías de gamificación para el aprendizaje contable

Pilar Ahumada Delafuente

*Académica del Departamento de Economía y
Administración de la Universidad Católica del Maule (Chile)*
pahumada@ucm.cl | <https://orcid.org/0009-0004-2384-6348>

Extracto

Este estudio describe una experiencia pedagógica desarrollada en la carrera de Contador Público y Auditor de la Universidad Católica del Maule (Chile), basada en la implementación de metodologías lúdicas orientadas a la gamificación. La propuesta surge como respuesta al desafío de enseñar contenidos contables tradicionalmente percibidos como monótonos y desmotivadores, integrando herramientas digitales y actividades participativas para fomentar el interés, la comprensión y la vinculación del alumnado (hombres y mujeres) con los contenidos. Se utilizaron recursos como Genially y Mentimeter, además de dinámicas como dramatizaciones, juegos de rol y asociaciones conceptuales. La investigación empleó un cuestionario validado y adaptado, distribuido de forma anónima y voluntaria, para explorar las percepciones estudiantiles. El enfoque metodológico fue de tipo descriptivo, centrado en una experiencia real de aula. Este trabajo contribuye a la reflexión sobre la necesidad de innovar en la enseñanza de contabilidad y valora el potencial de la gamificación como estrategia didáctica alineada con los principios de la neuroeducación.

Palabras clave: gamificación; contabilidad; metodologías lúdicas; innovación educativa; motivación estudiantil; aprendizaje activo; neuroeducación.

Recibido: 31-12-2024 | Aceptado: 26-09-2025 | Publicado (por anticipado): 25-02-2026

Cómo citar: Ahumada Delafuente, P. (2026). Experiencia universitaria de metodologías de gamificación para el aprendizaje contable. *Tecnología, Ciencia y Educación*, 34, 125-157. <https://doi.org/10.51302/tce.2026.24277>

University experience of gamification methodologies for accounting learning

Pilar Ahumada Delafuente

Faculty member in the Department of Economics and Administration at the Universidad Católica del Maule (Chile)
pahumada@ucm.cl | <https://orcid.org/0009-0004-2384-6348>

Abstract

This study describes a pedagogical experience carried out in the Public Accountant and Auditor program at the Universidad Católica del Maule (Chile), based on the implementation of playful methodologies oriented toward gamification. The proposal emerged as a response to the challenge of teaching accounting content traditionally perceived as heavy, monotonous, and demotivating, by integrating digital tools and participatory activities to foster students (men and women) interest, comprehension, and engagement with the subject matter. Resources such as Genially and Mentimeter were employed, along with dynamics including dramatizations, role-playing, and conceptual associations. The research utilized a validated and adapted questionnaire, distributed anonymously and voluntarily, to explore students' perceptions. The methodological approach was descriptive, focusing on a real classroom experience. This work contributes to the reflection on the need to innovate in accounting education and highlights the potential of gamification as a didactic strategy aligned with the principles of neuroeducation.

Keywords: gamification; accounting; playful methodologies; educational innovation; student motivation; active learning; neuroeducation.

Received: 31-12-2024 | Accepted: 26-09-2025 | Published (preview): 25-02-2026

Citation: Ahumada Delafuente, P. (2026). University experience of gamification methodologies for accounting learning. *Tecnología, Ciencia y Educación*, 34, 125-157. <https://doi.org/10.51302/tce.2026.24277>

Sumario

1. Introducción
 - 1.1. El desafío de enseñar contabilidad en la actualidad
 - 1.2. Innovación y emociones en el aula: revisión bibliográfica
 - 1.3. La gamificación como una estrategia de aprendizaje lúdico
 2. Metodologías lúdicas implementadas
 - 2.1. Gamificaciones utilizadas en el aprendizaje de normas contables
 - 2.1.1. Genially
 - 2.1.2. Dramatizaciones o teatralización
 - 2.1.3. Juego de rol (empresa versus persona auditora)
 - 2.1.4. Asociación de conceptos con la realidad
 - 2.1.5. Mentimeter
 3. Metodología
 4. Resultados
 - 4.1. Implementación de herramientas para la gamificación
 5. Discusión
 6. Conclusiones
 7. Futuras líneas de investigación
- Referencias bibliográficas

Nota: la autora del artículo declara que todos los procedimientos llevados a cabo para la elaboración de este trabajo de investigación se han realizado de conformidad con las leyes y directrices institucionales pertinentes. Asimismo, la autora del artículo ha obtenido el consentimiento informado (libre y voluntario) por parte de todas las personas intervinientes en este estudio de investigación.

1. Introducción

1.1. El desafío de enseñar contabilidad en la actualidad

El actual modelo de formación basado en competencias transformó la estructura del modelo curricular, pasando de un currículo que buscaba el logro de los objetivos a otro basado en la formación de competencias y generando una orientación pedagógica centrada en el estudiante (Díaz-Quezada *et al.*, 2019).

Diversos autores defienden el concepto de «competencia», debaten sobre él y lo definen. En este artículo, destacamos las palabras de Perrenoud (2013), quien define «competencia» como el poder de actuar con eficacia en una situación, movilizándolo y combinando, en tiempo real y de manera pertinente, recursos intelectuales y emocionales.

Basándose en lo anterior, tanto la perspectiva intelectual como la emocional han sido implementadas en la enseñanza de las ciencias contables; específicamente, en las actuales Normas Internacionales de Información Financiera (International Financial Reporting Standards [IFRS]) del currículo de Contador Público y Auditor de la Universidad Católica del Maule.

La competencia profesional número uno, que responde al área de formación en revisión en este estudio, de acuerdo con la definición del perfil de egreso del contador público y auditor de la Universidad Católica del Maule (2020), es presentar informes financieros y administrativos relevantes para el proceso de toma de decisiones de una entidad mediante el desarrollo de sistemas de información contable que representen fielmente las transacciones de la organización, dentro de los marcos éticos, normativos y legales vigentes.

En lo que compete a lo disciplinar y técnico, los cambios se hacen presentes desde la adopción de las IFRS. Lo anterior explica que no son solo nuevas reglas, sino que subyacen conceptos y, en el caso de las normas internacionales, los conceptos no eran, en muchos casos, similares a los que ya se usaban en los países latinos y con los que los profesionales estaban familiarizados. Por lo tanto, el desafío, a la hora de llevarlo al aula, no es menor (Túa Pereda, 2017).

Por otro lado, en cuanto a las competencias genéricas, según la International Federation of Accountants (IFAC), en el proceso de aprendizaje se deben adquirir competencias intelectuales, de comunicación e interpersonales. Estas últimas consisten en trabajo en equipo, liderazgo, resolución de conflictos, relaciones interpersonales con sentido de igualdad e

integridad, capacidad de negociación y desarrollo en un ambiente intercultural (Túa Pereda, 2013). No obstante, la educación contable basada en el desarrollo del pensamiento crítico siempre ha sido un área de escaso análisis y publicación. Lamentablemente, la reflexión sobre la educación contable, que es esencial para el desarrollo integral de los estudiantes, se ha vuelto impopular. A esto, habría que añadir los efectos provocados por la pandemia del COVID-19. Algunos estudios indican que la falta de motivación es uno de los principales problemas de los estudiantes (Sánchez *et al.*, 2023). Además, también, se constata que existe un gran problema en el aprendizaje de la contabilidad directamente relacionado por la baja concentración del alumnado al estudiar dicha disciplina; preocupación compartida y reconocida por varios profesionales en este trabajo (Srimaryani *et al.*, 2023).

Un ejemplo claro de lo anteriormente expuesto es una columna que salió publicada en un diario nacional de Chile sobre una investigación realizada por académicos de la Universidad de Essex en el año 2022 que trataba de descubrir quiénes eran las personas más aburridas del mundo. El objetivo era investigar estereotipos de personas aburridas y de profesiones asociadas. Las respuestas más recurrentes fueron los empleos de contabilidad, de análisis de datos y de asesoría tributaria. La muestra consideró más atractivo lavar platos o servir en un local de McDonald's que trabajar en dichas actividades (Von Wolfersdorff, 2023).

Así es como la complejidad y la esencia técnica de las concepciones contables, junto con la falta de metodologías interactivas y apremiantes, favorecen el descenso de la concentración entre los estudiantes (Moon y Wood, 2020). En un estudio realizado por Carolyn Yang y Chang (2013), en el que se utilizó un análisis longitudinal, se describe el efecto negativo de la baja concentración en el rendimiento académico de los estudiantes en contabilidad, lo que establece una fuerte correlación entre la baja concentración durante las cátedras de contabilidad y las malas calificaciones. Los resultados sugieren que la falta de compromiso e interés en la materia dificulta la capacidad de los estudiantes para comprender y aplicar los principios contables de manera efectiva.

Por esta razón, el desafío para el profesorado ya no es solo manejar la teoría y la práctica de sus contenidos, sino también comprender cómo funciona el cerebro de los estudiantes en el proceso de aprendizaje y adquirir mayores herramientas para aumentar su comprensión e interés de manera que se garantice la adquisición de competencias y unos resultados académicos notables. La creación de un método de educación basado en una intervención formativa novedosa, donde se valoren los aportes desde la neuroeducación, permite alcanzar niveles educacionales elevados acordes a los desafíos de la sociedad (Aguirre-Vera y Moya-Martínez, 2022).

1.2. Innovación y emociones en el aula: revisión bibliográfica

Durante años, para cumplir con la calidad aspiracional, tanto colegios como universidades y centros de investigación han introducido innovaciones educativas a partir de las

cuales se han establecido y diferenciado prácticas pedagógicas, estrategias educativas y didácticas, concepciones, modelos y métodos formativos, siempre en función de apoyar las nuevas dinámicas emergentes que se han generado en una sociedad compleja, dinámica y globalizada (Palacios *et al.*, 2021).

Farías Martínez y De Agüero Aguirre (2014), en una de sus publicaciones, indican que la calidad con que los académicos en contabilidad aplican la innovación se divide en las siguientes dimensiones: personal, interpersonal, social, didáctica, valores e instituciones, entre otros. Los hallazgos pueden brindar evidencias e información para que las instituciones educativas inicien un proceso de reflexión sobre la forma de promover componentes como la aptitud, el perfeccionamiento y la vinculación de los docentes contables.

Por otro lado, algunos catedráticos expertos establecen una relación tripartita entre la comprensión hacia el estudiante, los contenidos y el proceso de aprendizaje en un escenario de cambio permanente, siendo el centro obtener el mejor resultado para el estudiante. Lo primero es comprender qué será lo que se transformará. Las personas no solo poseen habilidades cognitivas, razonamiento, sino también habilidades emocionales, sociales, morales, físicas y espirituales. Todas ellas provenientes del cerebro. En el cerebro se encontrará la respuesta para la transformación y es en él donde ocurrirá el cambio: tanto en docentes como en estudiantes.

Por lo tanto, nos indica que las emociones combinan el funcionamiento del cerebro: los estímulos emocionales se vinculan con las habilidades cognitivas. Así es como los estados de ánimo, los sentimientos y las emociones pueden intervenir en el razonamiento, en la toma de decisiones, en la memoria, en la actitud y en la disposición para aprender (Campos, 2010).

Los académicos pueden usar distintos mecanismos para provocar estímulos emocionales. Lo que apoya las directrices de estas metodologías es la neurociencia en la educación, como una disciplina que permite comprender, innovar e indagar para optimizar los métodos de enseñanza-aprendizaje en el área de la educación. El profesorado debe combinar la innovación y la neurociencia con el objetivo de conocer y aplicar estrategias pedagógicas lúdicas actuales que impacten significativamente en una nueva forma de enseñar y aprender (Estefanía Aguirre-Vera y Moya-Martínez, 2022). Dentro de este marco, Campos (2010) presenta una nueva línea de pensamiento que es la neuroeducación, la cual tiene como objetivo trascendental disminuir la brecha entre los agentes educativos y los conocimientos relacionados con el cerebro y el aprendizaje, considerando la unión entre la pedagogía y la psicología. En el ámbito universitario se han realizado investigaciones científicas sobre las innovaciones educativas que se ponen en práctica en las aulas. Riaño Triviño *et al.* (2017) explican que, para responder a los requerimientos del nuevo contexto educativo, donde es importante abordar lo neurológico dentro del aprendizaje, resulta primordial revisar las contribuciones sobre neuroeducación. Por ejemplo, Boscán (2011) propuso tipos de habi-

lidades neurodidácticas, las cuales son operativas, socioemocionales y metodológicas. Las habilidades operativas son estímulos creativos del docente que responden al interés del estudiante y al contexto educativo. Las habilidades socioemocionales establecen vínculos entre docente y estudiante, fortaleciendo el compromiso con el aprendizaje. Las habilidades metodológicas promueven la indagación y el análisis del conocimiento, y están apoyadas en las estrategias operativas y socioemocionales.

Guillén (2015) indica que, durante la etapa de la adolescencia, el cerebro incrementa el proceso de mielinización, que, finalmente, repercute en la capacidad de procesamiento de información. Así, los estudiantes, durante su adolescencia, pueden ejecutar más tareas, interviniendo en ellas diferentes áreas del cerebro.

Además, advierte que, dentro de las secuelas socioemocionales de estos cambios en el cerebro de los adolescentes, producto de una mayor sensibilidad en el sistema límbico (cerebro emocional), se producen mayores niveles de dopamina, lo que provoca que los adolescentes sean más sensibles a las recompensas, valorando más el premio que las consecuencias negativas.

Liuti (citada en Silva *et al.*, 2019) define la «dopamina» como un neurotransmisor, el cual se vincula con el sistema de placer del cerebro y se encarga del sentimiento de gozo y refuerzo para motivar proactivamente en el ejercicio de ciertas actividades o dinámicas. Este neurotransmisor posee varias funciones en el cerebro del humano, incluyendo papeles importantes en la conducta, en la habilidad motora y en la motivación, y cumple un asombroso papel en el aprendizaje y en la memoria. Con un alto componente de dopamina, el cerebro está motivado y así cautiva la atención y fija de mejor manera los conocimientos.

Fijar la atención es un desafío, más cuando diversos estudios demuestran, respecto a la función cerebral, que la memoria guarda solo el 10 % de la información que el cerebro es capaz de percibir de forma consciente. Después de un tiempo, los estudiantes solo escuchan y se produce una actividad pasiva cerebral, y, por lo tanto, el cerebro ya no responde a los estímulos y aumenta la desmotivación (Ameneyro *et al.*, 2016).

1.3. La gamificación como una estrategia de aprendizaje lúdico

En este caso, el desafío no solo es encargarse de la construcción del conocimiento técnico y cultural, sino también regularlo con estrategias lúdicas, en especial, utilizando el juego. Los recientes espacios lúdicos inteligentes en la educación fortalecerán los valores, y, en especial, el afecto, la creatividad y la solidaridad, para facilitar la vida cultural en la sociedad (Mendoza Carrasco, 2015). Por lo tanto, es necesario exponer al estudiante a situa-

ciones que lo llevan a realizar un esfuerzo diferente para que su actividad cerebral aumente y, con ello, para que también se incremente su capacidad de almacenamiento de memoria (Silva *et al.*, 2019). De este modo, la «gamificación» también es definida como una metodología pedagógica caracterizada por incorporar factores lúdicos (como, por ejemplo, puntos, niveles y recompensas) en el avance curricular de los estudiantes. Esta estrategia busca aumentar la estimulación y el compromiso de su público, instaurando prácticas de aprendizaje más interesantes y dinámicas (Hamari *et al.*, 2014).

En función de lo anterior, se va a construir un escenario dinámico y lúdico para la enseñanza de normas contables, optando, dentro del abanico de metodologías, por la gamificación (también conocida como ludificación), que consiste en utilizar elementos del juego y del diseño de juegos para mejorar el compromiso y la motivación de los estudiantes (Contreras Espinosa y Eguía, 2016).

Como indica Túa Pereda (2017), «un sistema contable es un conjunto de reglas orientadas a una finalidad concreta, mientras que la teoría general es el conjunto de elementos y conceptos comunes que están presentes en todos los sistemas contables», y lo primero es un escenario ideal para estructurar bases explícitas y técnicas para un juego.

Se evidencia, por medio de estudios, que las experiencias lúdicas o innovadoras en contabilidad dentro del aula y su impacto en el aprendizaje en el área de economía y negocios son muy escasas. Únicamente, en 2012, un 6 % correspondía al área económica y de los negocios, es decir, nada aún en el área directamente contable (Connolly *et al.*, 2012).

A partir de una revisión bibliográfica que se puede ver en el cuadro 1, tomando como fuente las bases de SciELO, Scopus y Web of Science (WoS), hasta 2024 se evidencia un escaso número de estudios y aplicaciones de estas metodologías en Latinoamérica y, específicamente, en carreras universitarias de formación de contadores públicos y auditores en instituciones de estudios tradicionales de Chile. Las investigaciones más reconocidas son, principalmente, procedentes de España. De estas, la que más se asemeja a la desarrollada en este trabajo es la que describe Villacorta Hernández (2022) sobre su experiencia a la hora de incorporar la metodología de gamificación en materia contable y la evaluación de la adquisición de competencias definidas oficialmente como objetivo de dicha actividad curricular.

Dicho estudio se efectuó por medio de un análisis de la percepción de docentes y estudiantes. La actividad se realizó en el Máster de Formación del Profesorado de la Universidad Complutense de Madrid (España) y en los centros educativos en los que los estudiantes candidatos a magister realizaban sus prácticas. Villacorta Hernández utilizó un abanico de ocho juegos –por ejemplo, Kahoot!, clase inversa, teatralización, juego de rol, entre otros– con y sin entornos de competencias (ganadores).

Cuadro 1. Revisión bibliográfica de gamificación en el dominio¹ contable (educación superior)

Autor/a	Año	País	Descripción de la actividad	Muestra	Título del artículo	Fuente
J. Carenys, S. Moya y J. Perramon	2017	España	Comparación de simulación versus videojuego sobre capital de trabajo en posgrado.	132 estudiantes (Máster en Finanzas/Contabilidad y MBA).	«Is it worth considering video games in accounting education? A comparison of a simulation and a videogame in attributes, motivation and learning outcome».	Scopus/WoS
M. ^a S. Calabor, A. Mora y S. Moya	2018	España	Simulación de gestión (Platform Wars) en Contabilidad de Gestión (sesiones guiadas en equipos).	80 estudiantes de grado.	«Adquisición de competencias a través de juegos serios en el área contable: un análisis empírico».	Scopus/WoS
S. de Oliveira Durso, L. Reginato y E. Cornacchione	2019	Brasil	Asignatura gamificada con <i>serious games</i> para desarrollar habilidades contables.	118 estudiantes de último semestre en una universidad pública.	«Gamification in accounting and students' skillset»	Scopus/WoS
E. González-Acosta, M. Almeida-González, A. Torres-Chills e Y. M. Traba-Montejo	2020	Ecuador	Juego de roles en auditoría: los estudiantes asumen papeles de gerente financiero, contador/a y auditor/a.	249 estudiantes de contabilidad (Universidad de Guayaquil).	«La gamificación como herramienta educativa: el estudiante de contabilidad en el rol del gerente, del contador y del auditor».	SciELO



¹ Por «dominio», entendemos área o campo de actividad.

Autor/a	Año	País	Descripción de la actividad	Muestra	Título del artículo	Fuente
M.Á. Villacorta Hernández	2022	España	Juego de rol en auditoría: simulación de situaciones de fraude y crisis financiera con roles de gerente financiero, contador y auditor interno (cuasiexperimento con grupo control y experimental). Dinámica de ocho juegos.	249 estudiantes de contaduría pública de los niveles séptimo y octavo: ocho grupos y 33 % de cohorte (Universidad Complutense de Madrid).	«Gamificación en contabilidad. Experiencia desde el punto de vista del docente y del alumno».	<i>Tecnología, Ciencia y Educación</i>
E. Ortiz-Martínez, J.M. Santos-Jaén y S. Marín-Hernández	2023	España	Uso sistemático de Kahoot! en contabilidad financiera.	392 calificaciones oficiales de una cohorte universitaria.	«Kahoot! and its effect on financial accounting marks at the university».	WoS
M.-C. Kao, Y.-H. Yuan e Y.-X. Wang	2023	Taiwán	Juego móvil de contabilidad y plataforma Tron-Class (modelo BOPPPS).	81 estudiantes (41 experimental y 40 control).	«The study on designed gamified mobile learning model to assess students' learning outcome of accounting education».	Scopus/WoS
S. Pretorius	2025	Sudáfrica	<i>Role-plays</i> de ética contable (presencial y <i>online</i>) sobre dilemas técnicos y éticos.	30 estudiantes sénior de contabilidad.	«Accounting students' perceptions of the effectiveness of role-plays in ethics education».	<i>Preprint/SSRN</i>

Fuente: elaboración propia.

En este contexto, sobre la ausencia de estudios empíricos en Chile, el presente trabajo tiene como propósito describir el impacto de la implementación de metodologías de gamificación en la enseñanza de normas y dominios contables en la carrera de Contador Público y Auditor de la Universidad Católica del Maule (sede Curicó), evaluando su efecto en la motivación, en la comprensión de contenidos y en la participación estudiantil desde una perspectiva alineada con los principios de la neuroeducación.

2. Metodologías lúdicas implementadas

2.1. Gamificaciones utilizadas en el aprendizaje de normas contables

Esta investigación pretende describir una experiencia de aprendizaje lúdico en la que se utilizaron diversas herramientas a lo largo de todo el dominio contable de la carrera de Contador Público y Auditor de la Universidad Católica del Maule (sede Curicó). Predominantemente, el trabajo se centra en la gamificación, metodología didáctica que usa partes del juego para optimizar la participación, la motivación y el aprendizaje de los estudiantes al aplicar elementos y funcionamientos del juego en entornos no lúdicos. Lo que se busca es convertir la experiencia educativa en algo más atractivo y divertido (Gonzalez *et al.*, 2023).

2.1.1. Genially

A) Presentación de contenidos

La gamificación en la educación ha evolucionado desde los juegos de mesa tradicionales hasta las avanzadas plataformas digitales actuales, como EducaPlay, Genially, Kahoot!, entre otras. Esta estrategia sigue evolucionando a medida que educadores y desarrolladores buscan nuevas maneras de utilizar la gamificación para mejorar la calidad y la efectividad del aprendizaje.

Tal y como indican Gonzalez *et al.* (2023), Genially es una plataforma *online*, gratuita o de pago (esta última opción, si se desea acceder a niveles más avanzados; se debe pagar la membresía anual), que cuenta con diversas alternativas para crear contenidos interactivos por medio del diseño de presentaciones animadas y llamativas, como pósteres, infografías, mapas, vídeos, entre otros. Permite combinar *links*, vídeos, textos con imágenes, gráficos, fotos, audios y fondos personalizados, así como vincular archivos, entre otras alternativas. En contextos educativos, se crean estas diapositivas con el objetivo de que los estudiantes participen activamente y de forma dinámica dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje. Además, ofrece la posibilidad de que el docente utilice esta herramienta como un recurso innovador y que despierte en el alumnado el interés por el aprendizaje, ya que no se trata de presentaciones planas. El docente se convierte en el diseñador y en el motivador de experiencias sincrónicas o asincrónicas, según el contexto de su disciplina y el contenido que deba presentar a

los estudiantes. Lo positivo de esta plataforma son los pocos límites que ofrece a la hora de utilizarla. Ahora bien, lo anterior no quiere decir que no sea necesario probarla para verificar su uso y evaluar sus características funcionales, didácticas y dinámicas. El diseño de un objetivo o una presentación no se realizan al azar, sino que nacen de una planificación de elementos.

En la implementación, es importante que los estudiantes comprendan la aplicación y que conozcan los objetivos, los contenidos, los recursos, la temporalidad y cómo se puede utilizar. Además, tras su uso, hay que ir evaluando la respuesta del alumnado: preguntas, colores, actitudes, emociones y otros (Orellana *et al.*, 2020).

En la investigación referente a Genially, la docente de este trabajo de investigación elaboró una presentación para cada norma o contenido a partir de una plantilla prediseñada por la interfaz. Como se puede ver en la figura 1, los prediseños del área de negocios son muy similares y formales, con imágenes que profundizan en los mitos que se han argumentado al inicio de este texto en cuanto a la profesión contable (calculadoras, números, oficinistas, edificios de negocios, *staff* de oficinas, dinero, con colores más tradicionales y diseños básicos). A la hora de innovar con estas metodologías y con la interfaz, se pensó en diseños más lúdicos, sin dejar de lado la formalidad, pero buscando algo diferente a los recursos obtenidos con PowerPoint (prestando atención a los accesorios de la presentación y a que, visualmente, esta fuera más atractiva para el tipo de público objetivo que se encontraba en el aula). Por lo tanto, se optó por diseños como los que se presentan en la figura 2, siendo fundamental que la rotación de los diseños fuera alta (es decir, que las plantillas de las presentaciones constantemente se estuvieran modificando y actualizando). Al disponer de la versión Plan Máster, los recursos fueron más variados y la probabilidad de tener que usar las mismas plantillas fue muy baja o nula.

Figura 1. Diseños del área de los negocios (Genially)

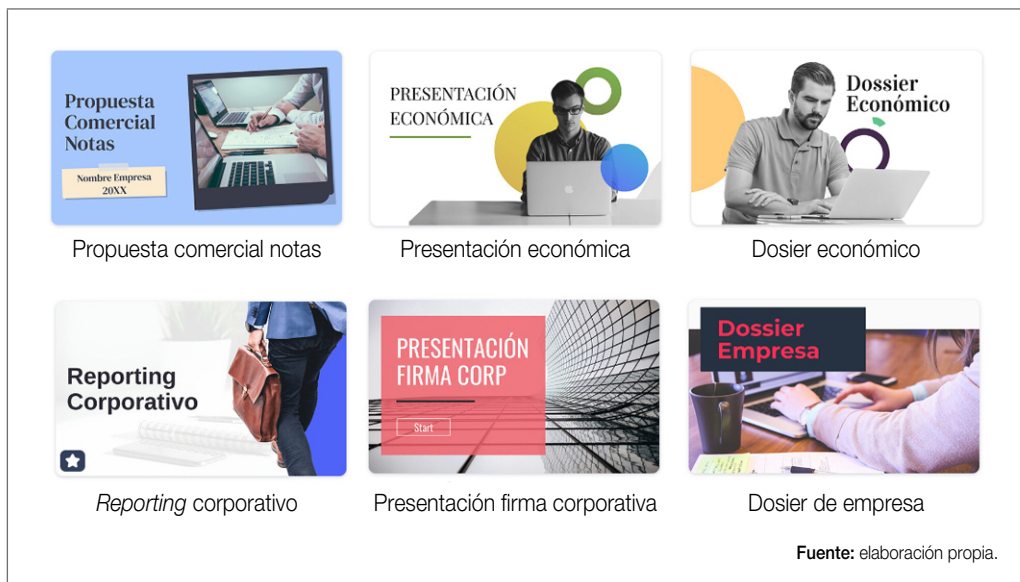
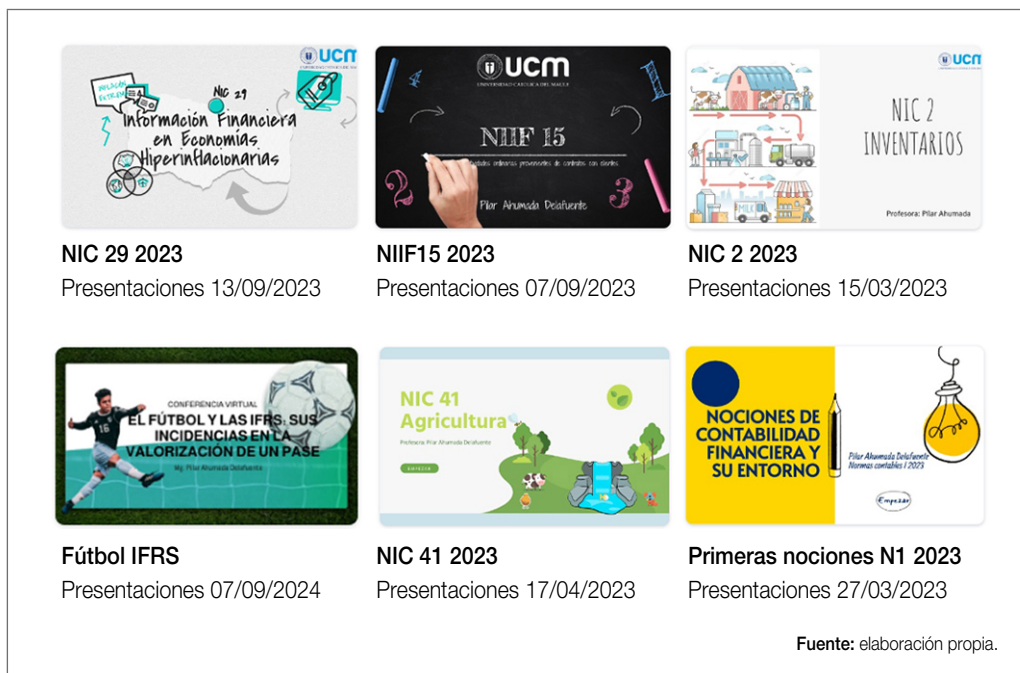


Figura 2. Diseños realizados por la docente (Genially)



Todos los diseños vienen con una estructura definida (portada, índice, láminas para vídeos, mapas, vínculos entre páginas, vínculos externos, definición de paletas de colores, etc.) y el docente puede ir agregando o suprimiendo en función del interés de cada uno. Para los temas de contabilidad, siempre se respeta la estructura de las normas: objetivo, alcance, definiciones, desarrollo (varía en cada norma) e información que se quiere revelar.

Consideraciones estándar en el diseño:

- **Fuente.** Combinar uso de letras claras y originales, recurso que no posee Office.
- **Imágenes.** En cada lámina, utilizar una imagen alusiva a un concepto clave visto o desarrollado. Genially posee licencias de imágenes vinculadas con los estudiantes y sus redes sociales, sin perder la formalidad, como emoticonos o *gifts* con los que el alumnado está familiarizado.
- **Preguntas.** Vincular con preguntas en Mentimeter o añadir una casilla para analizar y evaluar la comprensión de lo expuesto.
- **Hipervínculos.** Definiciones, autoestudio en otros sitios web, entidades reguladoras, estados financieros, ejemplos, párrafos complementarios de la norma, entre otros.

- **Poco texto.** Usar el menor texto posible, letras grandes y complementar siempre la idea con los hipervínculos (son los hipervínculos los que contienen más texto y los que hacen que los estudiantes autoestudien e interactúen con la presentación para una mayor comprensión).
- **Estadística.** En la versión máster. Cada vez que el usuario desea ingresar, debe registrarse con su nombre y apellido/s. Previamente, se le indica que es importante respetar esta regla. Este requisito permite realizar estadísticas de visitas e interacciones con los hipervínculos, así como estimaciones como las de la figura 3.
- **Kit de marca.** Por defecto, Genially cuenta con su propia marca al pie de página, sin embargo, la versión máster permite personalizar la marca. Es algo así como definir el derecho de autor de las presentaciones.

Figura 3. Ejemplo de seguimiento con membresía (Genially)

Individual					
Usuario	Tiempo de visualización	Páginas vistas	Primer acceso	Preguntas realizadas	Aciertos
	14m 48s	15/15 (100%)	14/11/2024	0/1	0/1
	8m 51s	14/15 (93%)	14/11/2024	0/1	0/1
	38m 37s	15/15 (100%)	14/11/2024	1/1	1/1
	2m 18s	12/15 (80%)	14/11/2024	1/1	0/1

Nota. Las personas usuarias que aparecían en esta figura han sido eliminadas por temas de confidencialidad.

Fuente: elaboración propia.

B) Juegos

Tal como se describió en el apartado anterior, la plataforma Genially, además de las presentaciones, de las infografías, de los vídeos, etc., también cuenta con un apartado de gamificación dividido en tres categorías: *quiz*, juegos y *escape rooms* (Díaz-García *et al.*, 2022). Al igual que propusieron De la Barrera Marzal *et al.* (2023), en las cátedras de normas contables se han diseñado minijuegos con contenidos asociados a las IFRS que es necesario revisar en cada actividad curricular bajo la premisa de que las habilidades, los modelos, las dinámicas, los mecanismos y los elementos propios de los juegos, en con-

textos como el educativo, estimulan a los estudiantes y hacen que las clases sean más interesantes para ellos, motivando el proceso de aprendizaje con el objetivo de que se adquieran múltiples competencias y conocimientos que se requieren en el perfil de egresado de cualquier profesión.

2.1.2. Dramatizaciones o teatralización

Boquete Martín (2014) define la actividad dramática con el alumno como aquella que en este colabora por medio de su personalidad y práctica en el aula, empleando la capacidad inherente del humano para reproducir, gesticular, proyectarse en otros personajes y expresar ideas por medio de su voz y cuerpo. Según algunos investigadores, estas prácticas son ventajosas también en el trabajo, en la pareja o en equipos, permitiendo incrementar el tiempo de práctica, especialmente en cursos numerosos. Por otro lado, facilita ambientes más familiares y de relajación, donde es posible realizar ejercicios de práctica de lo estudiado sin privaciones, lo que ayuda a conseguir una clase dinámica, lúdica y productiva.

2.1.3. Juego de rol (empresa versus persona auditora)

Otra de las herramientas utilizadas en el aula, perteneciente a la familia de la gamificación, es el juego de rol. Esta dinámica consiste en representar personajes, bajo ciertas circunstancias o situaciones. En concreto, en el campo de la educación superior, pueden simularse situaciones que el estudiante podrá encontrarse en su futura vida laboral (González-Acosta *et al.*, 2020). Autoras como Ramón-Dangla y Bañón-Galatrava (2020) comentan que, para la cátedra de Contabilidad, el juego de rol permite al estudiante acercarse al mundo profesional en el que se desarrollará (por ejemplo, en este caso, podría ser una auditoría o cualquier otro escenario). El objetivo no solo es fomentar la participación de los estudiantes en el aula y el trabajo en equipo, sino, además, que estos se familiaricen con la información contable, con el lenguaje técnico, y que se animen a usar y emplear la información contable, confiriendo importancia a la contabilidad en el proceso de gestión y en la toma de decisiones de las empresas.

2.1.4. Asociación de conceptos con la realidad

Siguiendo a Angulo Guiza (2018), se puede decir que la contabilidad es el lenguaje de los negocios y que, en la actualidad, es de suma importancia que los gerentes y los administrativos manejen dicho lenguaje al mejor nivel para ser competitivos y tomar decisiones acertadas. No obstante, hay quienes opinan que la contabilidad, como lenguaje, no es fácil de entender, más bien todo lo contrario. En ocasiones, es un campo delicado,

donde se producen errores, y no es nada fácil de poner en práctica (Rincón Soto, 2016). Por lo tanto, hay que intentar desterrar estas apreciaciones sobre la disciplina y transmitir al alumnado que la contabilidad es más común de lo que pensamos en nuestra vida diaria. Una vez explicada la teoría normativa y científica, según la bibliografía de cada programa, antes de proceder con ejemplos reales de contabilidad, hay que realizar una dinámica para asociar el concepto a su realidad en función de los antecedentes que se utilicen. Como las ideas pueden ser diversas, pensando en los estudiantes que requieren directrices concretas, se invita a los participantes a elaborar un listado de elementos (bienes, realidades, situaciones, obligaciones, ingresos, entre otros que ellos vinculen con su día a día y que estén relacionados con lo contado en clase).

Posteriormente, se revisan estas ideas y se ponen ejemplos a partir de las mismas realidades expuestas por los estudiantes. Gracias a esta técnica, el profesorado percibe en el aula que los alumnos no solo fortalecen la participación, sino que sienten que la construcción del contenido fue compartida, permitiendo darles mayor protagonismo en su formación profesional y en su relación con la contabilidad.

Un ejemplo de este método fue definir los conceptos «activo» y «recurso económico» según el Marco Conceptual para la Información Financiera (2018): «4.3. Un activo es un recurso económico presente controlado por la entidad como resultado de sucesos pasados. 4.4. Un recurso económico es un derecho que tiene el potencial de producir beneficios económicos», para luego dar paso a una explicación con un lenguaje menos técnico y más simple. Con dichos elementos, los estudiantes ya pueden construir una idea o asociar el concepto con su vida cotidiana y, a partir de su actividad diaria, describir, por ejemplo, qué activos identifican en su hogar, dentro del aula o en la universidad.

Como resultado de todo esto se obtiene una relación de respuestas muy acertadas que se vinculan con los activos, para después dar paso a una revisión más compleja y técnica de este elemento de los estados financieros.

2.1.5. Mentimeter

Es una interfaz interesante que, al igual que Genially, se puede utilizar en versión gratuita, o bien optar por una más avanzada con pago de membresía anual. En ella se pueden diseñar y realizar una diversidad de dinámicas interactivas. Se trata de una herramienta inclusiva, ya que utiliza los dispositivos con conexión a internet de uso habitual por los estudiantes (ordenador, tableta o móvil). Además, ofrece el enfoque de que las tecnologías no tienen límites tanto en lo presencial como en lo remoto. Y, en cuanto a lo didáctico, también entra en la línea de la gamificación en el sistema de respuesta (Jiménez Rodríguez *et al.*, 2022). El abanico disponible de opciones interactivas incluye desde la creación de nubes de palabras,

hasta preguntas abiertas (con alternativas), *quiz* (opción múltiple y cerrada) o valoración con escalas. El empleo de esta herramienta no requiere conocimientos técnicos en informática, facilitando el uso por parte del docente. La única limitación para el usuario podría ser que su configuración y diseño está en inglés (Martínez Martínez *et al.*, 2020).

En el caso de las normas contables, es un excelente mecanismo de estudio previo a las evaluaciones, ya que se pueden utilizar, principalmente, nubes de palabras (véase figura 4) y preguntas abiertas. Además, se usa para retroalimentar la parte teórica de las evaluaciones parciales. En ambos casos, el docente puede identificar tasa de respuesta, porcentaje de asertividad, porcentaje de error, etc. Lo positivo de esta aplicación es que las respuestas son anónimas, por lo que los estudiantes suelen ser más transparentes en sus contestaciones, pues no sienten miedo ante el fracaso o a verse expuestos. El profesor cuenta con la membresía para poder desarrollar dinámicas más extensas, analizar las respuestas y medir el aprendizaje esperado en un tiempo determinado.

Figura 4. Nube de palabras



3. Metodología

Durante el primer semestre de 2023, el dominio contable de la carrera Contador Público y Auditor de la Universidad Católica del Maule (sede Curicó) implementó diversas metodologías lúdicas orientadas a la gamificación. En dicho semestre, la carrera registraba 62 estudiantes regulares en total, distribuidos en tres promociones de diferentes años de ingreso.

Para evidenciar la percepción sobre dichas herramientas, se aplicó el cuestionario desarrollado por Sainz-de-Abajo *et al.* (2018), el cual tenía como objetivo específicamente evaluar la satisfacción de la metodología de gamificación con Kahoot!. Como en este trabajo no se ha aplicado dicha interfaz, se adaptó en algunas secciones ampliando el enfoque más general al set de gamificaciones desarrollado en las cátedras de normas contables.

La validación del instrumento se llevó a cabo por juicio de experto y con una prueba piloto. Posteriormente, por medio de la plataforma *online* QuestionPro, parametrizando solo un acceso por IP, se validó el diseño y la aplicación de dicho instrumento.

La participación de los estudiantes fue absolutamente voluntaria y anónima, pues se perseguía lograr la confidencialidad y la veracidad de la información. El enlace de acceso se les hizo llegar por medio de los delegados de las tres generaciones (es decir, los delegados de tres años de ingreso).

El cuestionario *online* estuvo abierto cuatro días. Al cierre del mismo se habían recibido 55 respuestas; es decir, se obtuvo una tasa de respuesta total del 89%. En el cuadro 2 se puede visualizar la participación por años de ingreso.

Cuadro 2. «¿En qué curso evidenció usted estas dinámicas?»

Nivel	Actividad curricular	Año de ingreso	Respuestas	Total de estudiantes regulares	Tasa de respuesta
I	AUC111. Fundamentos de la Profesión Contabilidad y Tributaria.	2023	26	29	90%
III	AUC211. Normativa I.	2022	22	23	96%
V	AUC311. Normativa III.	2021	7	10	70%
Total			55	62	89%

Fuente: elaboración propia.

El estudio realizado fue descriptivo y evaluaba una experiencia real, en la enseñanza de contabilidad, para la carrera definida, permitiendo analizar los detalles de hallazgos y percepciones determinadas. Para el análisis de la encuesta se utilizó la herramienta Python.

El cuestionario se estructuró de tal manera que se pudieran obtener datos del sexo, del grupo etario y del curso académico de aquellos sobre los que se aplicaron las técnicas de gamificación. También iba acompañado de ocho afirmaciones positivas respecto al uso de los métodos empleados (escala Likert), lo que permitiría conocer la percepción y la postura de los encuestados de forma sencilla, rápida y cuantificable. Y, por último, había dos preguntas abiertas sobre lo más valorado por los encuestados y una pregunta más sobre sugerencias de mejora.

Por medio de una gráfica de divergencia se quiso analizar la escala Likert respecto al porcentaje de respuestas, según las alternativas, así como apreciar las más ponderadas frente a las menos valoradas (véase figura 5). A través de un mapa de calor se pretendió evaluar el comportamiento de los resultados por grupo etario (1 [estudiantes entre 18-20 años], 2 [estudiantes entre 22-25 años] y 3 [estudiantes con más de 25 años]) y por género femenino (1) y masculino (2). Lo anterior permitiría evidenciar si existía alguna tendencia particular entre la edad y el género, y así especificar las metodologías según los grupos (véase figura 6).

Por último, se analizaron las respuestas abiertas por medio de nubes de palabras en las que se eliminaron las *stopwords* para obtener resultados más exactos y detectar la coherencia de los mismos. Una de las preguntas versaba sobre la actividad curricular, ya que, por un lado, ninguno de los estudiantes había reprobado esta línea y, por otro, solo existían tres ingresos, lo que permitía establecer una correlación del itinerario curricular equivalente a sus años de ingreso (véanse figuras 7 y 8).

La generación que más respondió fue la de 2022, con un 96 % de participación. La menor participación correspondió a los ingresados en 2021, quienes respondieron 7 de cada 10 participantes, aunque realmente no fue baja dado el número de la muestra. Cabe mencionar que un 67 % de las personas encuestadas pertenecían al sexo femenino y un 33 %, al masculino; tasa equivalente a los ingresos anuales, pues los cursos están formados mayoritariamente por mujeres.

4. Resultados

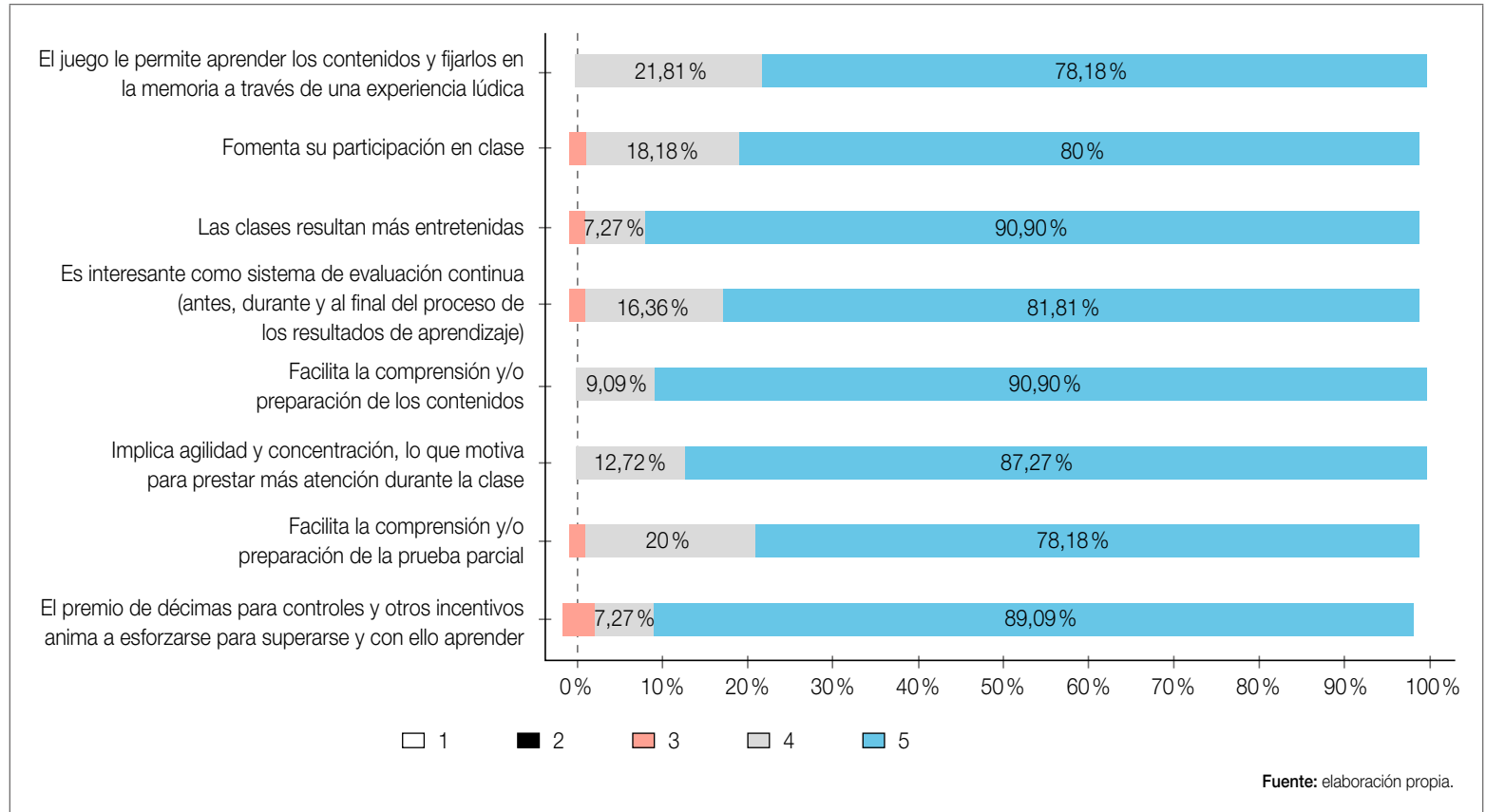
4.1. Implementación de herramientas para la gamificación

La encuesta utilizada tuvo como base una escala Likert con una serie de afirmaciones contextualizadas a la realidad del estudiante, en cuanto al uso de herramientas dentro del aula y con la docente.

De esta encuesta se desprenden ocho afirmaciones que miden «memoria», «participación en el aula», «clases entretenidas», «evaluación continua», «comprensión y preparación de contenidos», «motivación y atención», «preparación para parciales» y «superación tras incentivos». La escala principal fue del 1 (muy malo) al 5 (muy bueno).

La ponderación promedio de los 55 estudiantes analizados arrojó una puntuación de 4,83, percibiendo, en general, como «muy buenas» todas las dimensiones en el uso de estas metodologías (véase figura 5).

Figura 5. Valoración del uso de herramientas/dinámicas de gamificación dentro del aula por parte del alumnado encuestado



Tal como se puede apreciar en la figura 5, los resultados del cuestionario tendieron a valorar los ítems como «muy bueno», ya que todos ellos sobrepasan el 78 %; luego, le seguía en la clasificación la valoración «bueno»; y, en casos muy aislados, existían resultados «neutros». Por lo tanto, las afirmaciones del cuestionario fueron positivas, siendo las más valoradas por los estudiantes, con un 90,90 %, dos de ellas: «las clases resultan más entretenidas» y «facilita la comprensión y/o preparación de los contenidos»; luego, le seguían, con un 89,09 %, «el premio de décimas para controles y otros incentivos anima a esforzarse para superarse y con ello aprender»; con un 87,27 %, «implica agilidad y concentración, lo que motiva para prestar más atención durante la clase»; con un 81,81 %, «es interesante como sistema de evaluación continua (antes, durante y al final del proceso de los resultados de aprendizaje)»; con un 80 %, «fomenta su participación en clase»; y, finalmente, dos ítems con un 78,18 %: «el juego le permite aprender los contenidos y fijarlos en la memoria a través de una experiencia lúdica» y «facilita la comprensión y/o preparación de la prueba parcial». Como se puede apreciar en el gráfico, fue este último ítem el que más respuestas negativas obtuvo, con un 20% de estudiantes que lo consideró bueno, valorándolo, el resto, como neutral.

En cuanto al premio de décimas, estas oscilaban entre 0,3 y 0,5 puntos, según el nivel de complejidad de la pregunta. Estas décimas se podían utilizar una única vez y de manera intransferible (la escala de notas oscila entre 1 y 7, siendo el 4 la nota mínima para aprobar). Las décimas se entregaban de manera física en forma de *stickers*, siendo responsabilidad del estudiante presentarlas para conseguir dicho beneficio y solo pudiendo ser usadas en controles sumativos.

En relación con la gamificación, Sampedro Piquero (2020) destaca que la dopamina no lo hace todo, siendo necesaria la recompensa; es decir, habrá juegos que quizás sean demasiado sencillos, pero también habrá otros que sean muy complejos y desmotiven al estudiante, siendo ambas alternativas un fracaso en cuanto a la atracción de la motivación. Por ello, las recompensas son un factor muy relevante de la gamificación. Junto con lo anterior, reciben un *feedback* automático de la respuesta correcta. Para el docente, la tasa de esta respuesta es vital, ya que, si la tasa de desacierto es elevada, es ahí donde se requiere retroalimentar el contenido y dejar clara aquella inquietud o confusión que exista, buscando de este modo fomentar la comprensión del resultado de aprendizaje.

El diseño de estos *quizzes* es de verdadero o falso, de preguntas con alternativas o de roscos, que en Genially se denomina «Palabra Secreta» (es una plantilla de gamificación que permite a los usuarios crear un roscos de letras del abecedario, cada una vinculada a una definición, donde el objetivo final suele ser adivinar una palabra final). Esta dinámica es teórica, pues se enuncian casos, preguntas o aseveraciones de una norma. Una vez revisada, los estudiantes participan de forma voluntaria. Para motivar al trabajo en equipo, como competencia transversal, los estudiantes pueden usar el comodín del público, donde sus compañeros les pueden dar pistas. Cada pregunta al azar ofrece una recompensa

en forma de décimas para los controles (si es que hay acierto). Cuando la participación es masiva, y con el fin de no generar arbitrariedad, se utiliza una ruleta al azar *online* de AppSorteos.

En primer lugar, tal y como se puede apreciar en el cuadro 3, la herramienta mejor valorada por los estudiantes fue Genially, como mecanismo de presentación de contenidos, con un 29,70 % (pregunta que también se consideró en la encuesta). Aquí es importante destacar el trabajo que hay en la elaboración de las presentaciones, teniendo en cuenta componentes de género y otros factores.

Cuadro 3. «¿Cuáles de estas herramientas/dinámicas fueron más valoradas? (seleccione un máximo de 3)»

Herramientas/Dinámicas	Número de estudiantes que valoran positivamente las herramientas/dinámicas	Porcentaje
Genially (presentación de contenidos)	49	29,70%
Genially gamificación (juegos)	20	12,12%
Dramatizaciones	16	9,70%
Juegos de rol (empresa versus auditores)	23	13,94%
Asociación de conceptos con la realidad	33	20%
Mentimeter	24	14,55%
Total	165	

Fuente: elaboración propia.

En el caso de este estudio, más del 60 % estuvo conformado por mujeres, por lo que el estímulo para este género fue incluir en las presentaciones gráficos con muchos detalles y colores, formas que destacaran, etc. La diversidad de referencias visuales fue importante. En cuanto a los varones, los cuadros sencillos y los esquemas parciales ayudaron más, pues ellos necesitan una visión general del tema que se quiere tratar, para luego ir construyendo sus mapas mentales. Cuando las clases son mixtas, los expertos apuntan que la mejor solución es combinar ambas técnicas para lograr una presentación mucho más fructífera y atractiva para la audiencia.

La universidad, los profesores, junto con profesionales integrales e inclusivos, por medio del Programa de Apoyos y Recursos para la Inclusión (PARI), apoyan a los estudiantes con cualquier discapacidad o trastorno, como, por ejemplo, a los alumnos con trastorno del espectro autista (TEA). En estos casos, la académica no solo indica adap-

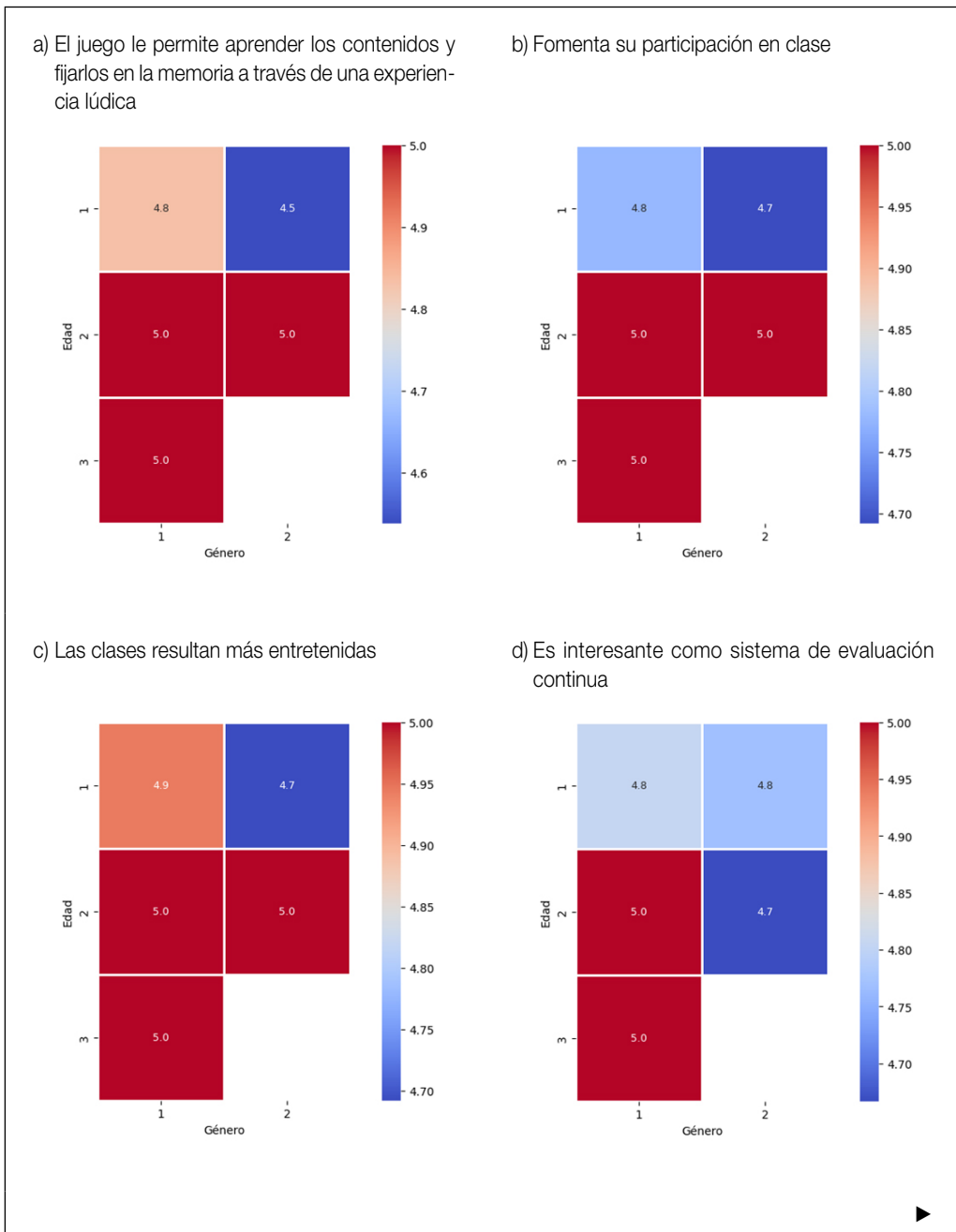
taciones curriculares y conductuales, sino que también incorpora información en otros formatos para dicho colectivo: audios, iconos, textos, imágenes, entre otros, los cuales deben ser sumamente claros y concretos en las presentaciones de los contenidos, incorporando hipervínculos, colores y elementos visuales. Ahora bien, el éxito en la entrega de los contenidos y el interés por estas plataformas dependerá de cada discapacidad y de las necesidades específicas de apoyo educativo del estudiante en cuestión (Lozano Martínez *et al.*, 2016).

Actualmente, la docente de este trabajo utiliza el Plan Máster de Genially y una gran cantidad de hipervínculos en sus presentaciones. Este plan permite realizar un mayor seguimiento por cada estudiante, en cuanto a tiempo y cantidad de veces de interacción con la presentación, así como también averiguar en qué fechas se han producido más visitas. En cuanto a los hipervínculos, son utilizados con el fin de poder hacer de la representación no un archivo plano, sino una guía de estudio donde el alumno, desde cualquier dispositivo, pueda abrir la presentación compartida desde un enlace web. En cada lámina, encontrará la idea principal o las imágenes de referencia, pero el contexto normativo o el ejemplo de aplicación estará hipervinculado a una ventana dentro del mismo sitio, o bien a un vídeo en YouTube o al estado financiero de una empresa o institución reguladora. Para el diseño, se tuvieron en cuenta algunas consideraciones descritas por la psicóloga Mendoza Carrasco (2015). A su vez, se utilizaron los *quizzes* ofrecidos por esta plataforma, con diversas situaciones prácticas o preguntas de teoría. Las respuestas ofrecían alternativas y se usaron en la etapa inicial de la clase como forma de retomar el contenido de la sesión anterior.

En segundo lugar, los estudiantes posicionaron como mejor valorada la actividad de asociación de conceptos, con un 20 % de alumnos que preferían esta dinámica de gamificación; en tercer lugar, destacaron la herramienta Mentimeter, con un 14,55 %; y, finalmente, el resto de las iniciativas descritas en la introducción, que sumaron un 36 %.

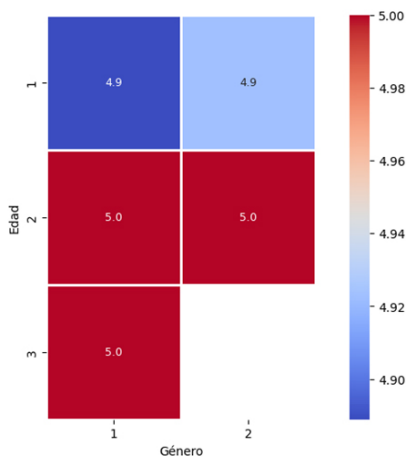
Como se observa en la figura 6, todos los ítems del cuestionario obtuvieron una puntuación muy positiva entre las mujeres de 22 años o más (es decir, definieron que el set de clases lúdicas favorecía la comprensión, el aprendizaje, la fijación de contenidos y el entretenimiento; afirmaron que se podría utilizar como sistema de evaluación continua, para una mayor concentración, y que implicaba mayor agilidad y atención en la clase; y, finalmente, que la recompensa de conseguir décimas se convertía en un incentivo de superación personal). Si bien fueron imperceptibles las diferencias para los otros grupos etarios y entre sexos, se observó una leve disminución en los hombres entre 18-20 años para los ítems a), b), c), g) y h); principalmente, en los ítems «a) El juego le permite aprender los contenidos y fijarlos en la memoria a través de una experiencia lúdica» y «h) El premio de conseguir décimas en los controles y otros incentivos anima al alumnao a esforzarse y, con ello, a aprender». Pese a lo anterior, no se pudo concluir que no fueran bien valorados, ya que la puntuación seguía siendo muy cercana a 5, que equivale a «muy bueno».

Figura 6. Mapa de calor

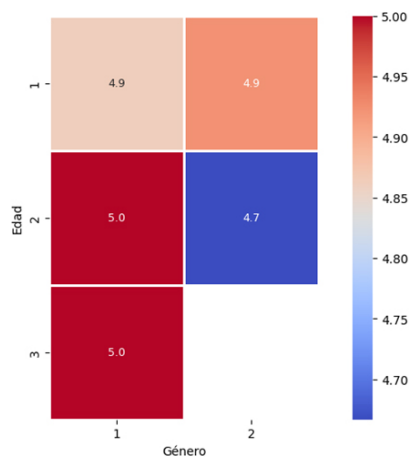




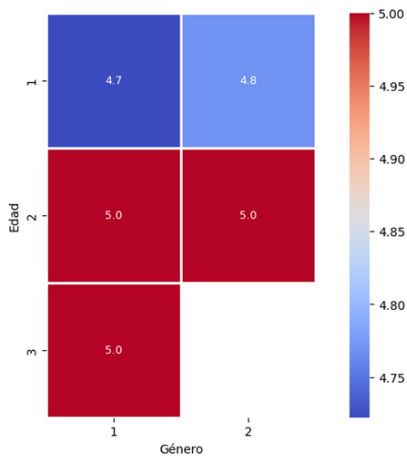
e) Facilita la comprensión y/o preparación de los contenidos



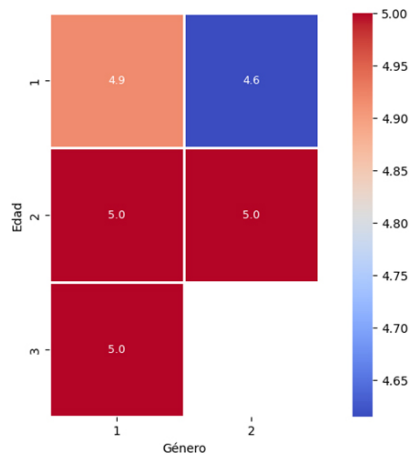
f) Implica agilidad y concentración, lo que motiva a que el alumnado preste más atención durante la clase



g) Facilita la comprensión y/o preparación de la prueba parcial



h) El premio de conseguir décimas en los controles y otros incentivos anima al alumnado a esforzarse y, con ello, a aprender



Nota. Edad (1 [18-20 años], 2 [22-25 años] y 3 [más de 25 años]); género femenino (1) y masculino (2).

Fuente: elaboración propia.

Por último, se dispusieron en la encuesta dos preguntas abiertas obligatorias en las que se solicitaba a los estudiantes que expresaran lo que más les gustaba de las metodologías utilizadas y, por otro lado, qué sugerencias de mejora podrían entregarle a la profesora respecto a esta línea.

Para poder reflejar más gráficamente los resultados, se optó por presentarlos a través de nubes de palabras. Esta técnica, tal y como indican De Lucia Castillo y Saibel Santos (2016), puede ser utilizada, como ha sucedido en este caso, para fines analíticos. Su visualización es flexible, pudiendo usar gran cantidad de textos, obteniendo de manera más ligera una visión general de los conceptos o de las ideas más relevantes.

En la figura 7, podemos observar una nube de palabras en la que se eliminaron las *stop words* para obtener resultados más exactos, siendo el resultado coherente con lo visto en las aseveraciones más valoradas de la figura 1. Es decir, los alumnos destacaron los conceptos de «aprendizaje», «comprensión», «entretención»² y «participación».

Ahora bien, en cuanto a la pregunta de sugerencias de mejora, tal y como se puede observar en la figura 8, principalmente destacaron la palabra «ninguno» y otras referentes a «seguir» con las mismas metodologías, pues fortalecían el aprendizaje más dinámico.

Figura 7. «En un máximo de tres palabras, ¿qué es lo que más le gusta de las metodologías lúdicas?»

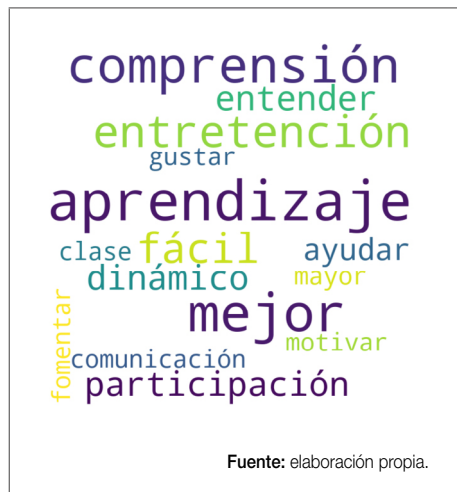
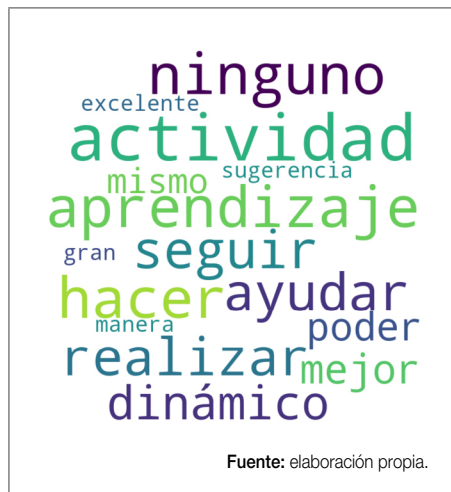


Figura 8. «¿Tiene usted alguna sugerencia de mejora para la próxima actividad curricular?»



² Forma de decir «entretenimiento» o «diversión» en algunos países de habla hispana.

No obstante, hay que mencionar que, en relación con las metodologías utilizadas en este estudio, los estudiantes sintieron una cierta aversión inicial por las dramatizaciones, por el pánico escénico o el miedo a la reacción de sus pares, pero el respeto y la participación prevalecieron. Poco a poco, los grupos fueron adquiriendo confianza y los alumnos se animaron a participar de forma espontánea en las teatralizaciones y, en algunos casos, incluso con toques de humor que dependían de la personalidad de cada equipo. Finalmente, el equipo formado por los estudiantes y la profesora fue uniéndose, por lo que cada vez resultó más fácil realizar la actividad. La docente tuvo que intervenir en pocas ocasiones para corregir la interpretación del concepto o el principio que se iba a revisar.

Esta actividad teatral se utilizó específicamente con los estudiantes del primer año durante el semestre inicial, ya que este grupo de alumnos aún no habían formado lazos de unión entre ellos. Se llevó a cabo en la actividad curricular de Fundamentos de la Profesión Contable, en cuyo programa viene definido que el estudiante debe aprender a reconocer los principios deontológicos que establece el código de ética, a identificar los dilemas éticos de la profesión contable, a describir el rol del contador público y del auditor en su desempeño profesional y, por último, a analizar problemáticas locales y/o regionales. Todo esto fue descrito teóricamente y revisado por la docente, quien, posteriormente, creó situaciones dramatizadas en las que se produjeran transgresiones éticas, de manera que se generara debate por parte de los estudiantes, así como la construcción de un pensamiento crítico hacia la aplicación de la ética en la profesión contable.

En los cursos más avanzados, como en Normas Contables III, se aplicó la metodología del juego de rol en la unidad y contenidos de Pruebas Sustantivas de Auditoría, según cada elemento de los estados financieros. Tras revisar las normas de auditoría y cada uno de los componentes de la unidad, para cumplir los indicadores, se realizó dicha dinámica en equipo. Para ello, unos estudiantes debían ser auditores externos y otros, empresas. Las empresas diseñaron un caso bajo las IFRS con aplicación y transgresión de estas, de manera que la empresa auditora determinara por medio de las pruebas revisadas en el aula la consistencia y la razonabilidad de los saldos. Durante dicho periodo, ambas partes debían mantener una comunicación de manera formal, ser éticamente transparentes y defender sus posturas en el momento en que la auditora expusiera sus papeles de trabajo a la docente.

5. Discusión

Los resultados obtenidos confirman que las metodologías de gamificación en la enseñanza contable son herramientas eficaces para aumentar la motivación y la comprensión en el aula. La alta puntuación en la escala Likert resalta el impacto positivo de estas estrategias, alineándose con investigaciones previas sobre la efectividad de la ludificación en la educación superior (Díaz-García *et al.*, 2022; González-Acosta *et al.*, 2020).

El uso de herramientas como Genially y Mentimeter, junto con dinámicas interactivas, facilitó la asimilación de conceptos técnicos y promovió un ambiente de aprendizaje colaborativo, como indica Mendoza Carrasco (2015). Este hallazgo es relevante, dado que uno de los principales desafíos en la enseñanza de la contabilidad es combatir la percepción de aburrimiento asociada a la disciplina (Von Wolfersdorff, 2023).

No obstante, se identificaron áreas de mejora en la preparación autónoma de los estudiantes para las evaluaciones posteriores, pues este ítem mostró una valoración menor. Esto sugiere que, aunque las metodologías lúdicas son efectivas, su impacto en el autoaprendizaje podría optimizarse mediante actividades que integren ejercicios más autónomos o retroalimentación personalizada.

Además, se observó una variación en las percepciones según género y edad. Las mujeres mayores de 22 años valoraron más favorablemente las metodologías utilizadas, lo que sugiere una oportunidad para personalizar estrategias educativas según las características demográficas, como sugieren los estudios de Campos (2010) y Guillén (2015) sobre el impacto de la neuroeducación.

Las respuestas abiertas de los estudiantes apoyan la continuidad de estas estrategias, subrayando la necesidad de mantener su carácter dinámico y adaptativo. Esto coincide con la literatura, que enfatiza la importancia de diseñar experiencias educativas que fomenten la adquisición de competencias y la conexión emocional de los estudiantes con su aprendizaje (Estefanía Aguirre-Vera y Moya-Martínez, 2022).

6. Conclusiones

La experiencia descrita evidencia que la implementación de metodologías lúdicas basadas en gamificación constituye una estrategia pedagógica efectiva para abordar los desafíos históricos de la enseñanza contable, caracterizada por su tecnicismo, rigidez y escasa conexión emocional con el estudiantado. Los hallazgos muestran una alta valoración de las herramientas digitales, como Genially y Mentimeter, así como de las dinámicas participativas, como dramatizaciones, juegos de rol y asociaciones conceptuales, al favorecer la motivación, la comprensión de los contenidos y la participación activa en el aula.

La investigación destaca, además, la pertinencia de integrar principios de la neuroeducación en el diseño didáctico, contribuyendo al desarrollo de competencias cognitivas y socioemocionales esenciales en la formación contable. No obstante, se identifican áreas de mejora en el fortalecimiento del estudio autónomo y en la adaptación de las estrategias a distintos perfiles demográficos. Las leves diferencias de percepción por género y edad sugieren la necesidad de avanzar hacia modelos de gamificación inclusivos, diferenciados y sostenibles.

Este estudio contribuye a ampliar la evidencia empírica sobre innovación educativa en disciplinas tradicionalmente no lúdicas, aportando un enfoque experiencial, contextualizado y con aplicabilidad práctica. Se hace necesario profundizar, en investigaciones futuras, sobre el impacto longitudinal de estas metodologías en el rendimiento académico, establecer una comparación con enfoques tradicionales y estudiar su potencial de transferencia a otros entornos de educación superior, en especial, en contextos latinoamericanos, tal como se detalla posteriormente en las futuras líneas de investigación.

Cabe mencionar algunas limitaciones identificadas, como, por ejemplo, que la investigación se centra exclusivamente en una experiencia de la Universidad Católica del Maule (sede Curicó), lo que restringe la generalización de los hallazgos a otros contextos educativos, culturales o institucionales. De lo anterior, tras el enfoque descriptivo basado en la percepción y sin un grupo control (estudiantes sin gamificación), no se puede contrastar empíricamente la efectividad de las estrategias lúdicas, motivando a tener en cuenta esta última limitación en una futura línea de investigación.

En conclusión, la gamificación se establece como una estrategia pedagógica valiosa para la enseñanza contable. Futuros estudios podrían investigar su impacto en el desarrollo de competencias específicas y su integración con otros enfoques metodológicos para optimizar el aprendizaje en este campo.

7. Futuras líneas de investigación

Un gran aporte sería el análisis comparativo entre metodologías tradicionales y gamificadas en asignaturas normativas contables, así como estudiar las diferencias en la adquisición de competencias técnicas entre estudiantes expuestos a metodologías tradicionales y aquellos que participan en experiencias de aprendizaje lúdico, especialmente en cursos con alto contenido normativo, como IFRS. A su vez, sería interesante poder evidenciar la evaluación longitudinal del impacto de la gamificación en el rendimiento académico en contabilidad e investigar de manera cuantitativa y cualitativa cómo la aplicación sistemática de estrategias de gamificación influye en el rendimiento académico sostenido de los estudiantes de contabilidad a lo largo de varias asignaturas y semestres. Por otra parte, las adaptaciones inclusivas de gamificación para estudiantes con discapacidad en educación superior se podrían adaptar a estudiantes con TEA o con otras condiciones en el contexto de la enseñanza contable.

Por último, geográficamente, se podría realizar un estudio intercultural de experiencias de gamificación en la formación contable en contextos latinoamericanos. Por ejemplo, comparar experiencias similares en universidades de distintos países de América Latina, identificando barreras, oportunidades y buenas prácticas transferibles en el uso de la gamificación en las carreras de Contador Público y Auditor.


Referencias bibliográficas

- Aguirre-Vera, L. E. y Moya-Martínez, M.^a E. (2022). La neuroeducación: estrategia innovadora en el proceso de enseñanza aprendizaje de los estudiantes. *Dominio de las Ciencias*, 8(2), 466-482.
- Ameneyro, H. M.^a, Sánchez Pulido, M., Padilla Hernández, M.^a J., Soto Sánchez, A. y Acoltzi Bautista, E. (2016). Software e-learning de dinámica basado en la neurodidáctica para estudiantes de Ingeniería del Tecnológico Nacional de México. *Latin-American Journal of Physics Education*, 10(4) 1-7.
- Angulo Guiza, U. G. (2018). *Contabilidad para la toma de decisiones: correlacionado con NIIF*. Ediciones de la U.
- Barrera, U. de la, Mónaco Gerónimo, E. y Valero-Moreno, S. (2023). Aplicación de metodología de innovación docente: entrenamiento en técnicas de entrevista psicológica mediante un juego de escape. *Revista Innovaciones Educativas*, 25(38), 185-197. <https://doi.org/10.22458/ie.v25i38.4247>
- Boquete Martín, G. (2014). Interacción y motivación en el aula: enseñar desde el teatro. En Á. M.^a Sainz García (Dr.), *Arriba el telón: enseñar teatro y enseñar desde el teatro* (pp. 4-19). Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Boscán, A. (2011). *Modelo didáctico basado en las neurociencias para la enseñanza de las ciencias naturales* (Tesis doctoral), Universidad Rafael Belloso Chacín/República Bolivariana de Venezuela.
- Calabor, M.^a S., Mora, A. y Moya, S. (2018). Adquisición de competencias a través de juegos serios en el área contable: un análisis empírico. *Revista de Contabilidad*, 21(1), 38-47. <https://doi.org/10.1016/j.rcsar.2016.11.001>
- Campos, A. L. (2010). Neuroeducación: uniendo las neurociencias y la educación en la búsqueda del desarrollo humano. *La Educ@ción*, 143, 1-14.
- Carenys, J., Moya, S. y Perramon, J. (2017). Is it worth it to consider videogames in accounting education? A comparison of a simulation and a videogame in attributes, motivation and learning outcome. *Revista de Contabilidad*, 20(2), 118-130. <https://doi.org/10.1016/j.rcsar.2016.07.003>
- Carolyn Yang, Y.-T. y Chang, C.-H. (2013). Empowering students through digital game authorship: enhancing concentration, critical thinking, and academic achievement. *Computers & Education*, 68, 334-344. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2013.05.023>
- Connolly, T. M., Boyle, E. A., MacArthur, E., Hainey, T. y Boyle, J. M. (2012). A systematic literature review of empirical evidence on computer games and serious games. *Computers & Education*, 59(2), 661-686. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2012.03.004>
- Contreras Espinosa, R. S. y Eguía, J. L. (Eds.). (2016). *Gamificación en aulas universitarias*. Institut de la Comunicació/Universitat Autònoma de Barcelona.
- Díaz-García, A. K., González-Herrera, S. L., Santiago-Roque, I., Hernández-Lozano, M. y Soto-Ojeda, G. A. (2022). Gamificación a través del uso de la aplicación Genially para innovar procesos de aprendizaje en la educación superior. *Revista Eduscientia. Divulgación de la Ciencia Educativa*, 5(10), 129-139. <https://www.eduscientia.com/index.php/journal/article/download/197/114>

- Díaz-Quezada, M.^a V., Poblete-Letelier, Á. y Gallardo-González, M. (2019). Rediseño curricular por competencias: experiencia en la formación inicial universitaria en Chile. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 10(27), 72-91.
- Estefanía Aguirre-Vera, L. I. y Moya-Martínez, M.^a I. (2022). La neuroeducación: estrategia innovadora en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes. *Dominio de las Ciencias*, 8(2), 466-482.
- Farías Martínez, G. M. y Agüero Aguirre, M. de. (2014). Innovación en la práctica docente en contabilidad. *Criterio Libre*, 12(21), 249-262.
- González-Acosta, E., Almeida-González, M., Torres-Chils, A. y Traba-Montejo, Y. M. (2020). La gamificación como herramienta educativa: el estudiante de contabilidad en el rol del gerente, del contador y del auditor. *Formación Universitaria*, 13(5), 155-164. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062020000500155>
- González Acevedo, C. E, Díaz Oviedo, A., Venegas Cepeda, M.^a L., Villarruel Hernández, L., García Rosas, E. y Somlander, N. (2023). Digital tools in nursing education: a systematic review. *Lux Médica*, 18(15). <https://doi.org/10.33064/55lm20234356>
- Guillén, J. C. (2015). *Neuroeducación en el aula: de la teoría a la práctica* (pp. 251-278). Asire.
- Hamari, J., Koivisto, J. y Sarsa, H. (2014). Does gamification work? A literature review of empirical studies on gamification. *47th Hawaii International Conference on System Sciences* (pp. 3.025-3.034). Waikoloa, HI, USA. <https://doi.org/10.1109/HICSS.2014.377>
- International Accounting Standards Board. (2018). *Marco conceptual para la información financiera*. Fundación IFRS.
- Jiménez Rodríguez, V. J., Blázquez-Rodríguez, M., Pichardo Galán, J. I., Carabantes-Alarcón, D., Mancha-Cáceres, O. I., Borrás-Gené, O. I., Borrás-Gené, O., López-Medina, E. F., Logares Jiménez, M., Cornejo-Valle, M., Isorna Alonso, E., Hernández-Melián, A. y Ramos-Toro, M. (2022). Usando Mentimeter en educación superior: herramienta digital en línea para incentivar y potenciar la adquisición de conocimiento de manera lúdica. *Etic@net. Revista Científica Electrónica de Educación y Comunicación en la Sociedad del Conocimiento*, 22(1), 131-154.
- Kao, M.-C., Yuan, Y.-H. y Wang, Y.-X. (2023). The study on designed gamified mobile learning model to assess students' learning outcome of accounting education. *Heliyon*, 9(2).
- Lozano Martínez, J., Ballesta Pagán, F. J., Alcaraz García, S. y Cerezo Máiquez, M.^a C. (2016). Las tecnologías de la información y comunicación (TIC) en el proceso de enseñanza y aprendizaje del alumnado con trastorno del espectro autista (TEA). *Revista Fuentes*, 14, 193-208. <https://revistascientificas.us.es/index.php/fuentes/article/view/2359>
- Lucía Castillo, F. de y Saibel Santos, C. A. (2016). Nubes de palabras animadas para la visualización de información textual de publicaciones académicas. *VIII Congreso Internacional de Computación y Telecomunicaciones* (pp. 77-84).
- Martínez Martínez, N., Barceló-Doménech, J., Heras García, M. Á. de las, Evangelio Llorca, R., Guilabert Vidal, M.^a R., Lamarca Macías, C., Molina Martínez, L., Múrtula Lafuente, V. y Serrano Sánchez, B. (2020). La aplicación «Mentimeter» para la creación de nubes de palabras y la dinamización de la explicación de conceptos jurídico-civiles. En R. Roig Vila, J. M. Antolí Martínez,

- R. Díez Ros y N. Pellín Buades (Coords.), *Redes de investigación e innovación en docencia universitaria* (pp. 897-905). Universitat d'Alacant/Instituto de Ciencias de la Educación. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=778519>
- Mendoza Carrasco, M. V. (2015). ¿Cómo aprendemos desde la neurociencia? La neuropedagogía y el impacto en el aula de clase. *Revista de la Facultad de Ciencias de la Educación*, 21, 20-24.
- Moon, J. S. y Wood, D. A. (2020). Research initiatives in accounting education: research relevance and research productivity. *Issues in Accounting Education*, 35(4), 111-124. <https://doi.org/10.2308/ISSUES-2020-012>
- Oliveira Durso, S. de, Reginato, L. y Cornacchione, E. (2019). Gamification in accounting and students' skillset. *Advances in Scientific and Applied Accounting*, 12(3), 79-100. <https://doi.org/10.14392/ASAA.2019120305>
- Ortiz-Martínez, E., Santos-Jaén, J. M. y Marín-Hernández, S. (2023). Kahoot! And its effect on financial accounting marks at the university. *Education and Information Technologies*, 28, 12.671-12.686. <https://doi.org/10.1007/s10639-023-11612-z>
- Palacios Núñez, M. L., Toribio López, A. y Deroncele Acosta, A. (2021). Innovación educativa en el desarrollo de aprendizajes relevantes: una revisión sistemática de literatura. *Universidad y Sociedad*, 13(5), 134-145.
- Perrenoud, P. (2013). *Desenvolver competências ou ensinar saberes? A escola que prepara para a vida*. Penso Editora.
- Pretorius, S. (2025). Accounting student's perceptions of the effectiveness of role-plays in facilitating ethics education. SSRN. <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.5374923>
- Ramón-Dangla, R. y Bañón-Calatrava, C. (2020). Innovación educativa en el área contable: adquisición de competencias y resultados de aprendizaje. Análisis empírico. En R Roig Vila (Ed.), *La docencia en la enseñanza superior: nuevas aportaciones desde la investigación e innovaciones educativas* (pp. 827-838). Octaedro.
- Riaño Triviño, A., Cely Atuesta, D., Triana Domínguez, C. y Gutiérrez de Piñeres, C. (2017). Neuroeducación: una revisión teórica con miras al fortalecimiento de la permanencia estudiantil en contextos universitarios. *VII Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono en la Educación Superior*. Córdoba, Argentina.
- Rincón Soto, C. A. (2016). La contabilidad como un juego de lenguaje. *Cuadernos de Administración*, 32(55), 33-46.
- Sainz-de-Abajo, B., Torre-Díez, I. de la, López-Coronado, M., Couto, C. A. y Castro Lozano, C. de. (2018). Gamificación en la evaluación dinámica de contenidos de la materia básica del grado en Criminología. *IN-RED 2018. IV Congreso Nacional de Innovación Educativa y Docencia en Red* (pp. 804-813). Editorial Universitat Politècnica de València. <https://doi.org/10.4995/INRED2018.2018.8724>
- Sampedro Piquero, P. (2020). Gamificación en el aula universitaria: la liga de los casos clínicos en psicología. *V Congreso Virtual Internacional sobre Innovación Pedagógica y Praxis Educativa*. Universidad de Málaga.
- Sánchez, D., Derlis, D. y Ramírez Girett, V. A. (2023). Desafíos de la enseñanza de las ciencias contables. *Contabilidad y Auditoría*, 57, 103-122.

- Silva, A. M.^a, Quirós, F. S., Sandoval, M. A. y Pacheco, D. (2019). Del cerebro al aula: conceptos claves desde la neurociencia y su aporte en la educación. En E. Serna (Ed.), *Revolución en la formación y la capacitación para el siglo XXI* (2.^a ed., Vol. I, pp. 303-310). Instituto Antioqueño de Investigación. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8720192>
- Srimaryani, S., Yuliyanto, R. y Andriyati, R. (2023). Sharpening accounting skills with games: a literature review on game-based accounting learning. *Randwick International of Social Science Journal*, 4(3), 687-698. <https://doi.org/10.47175/rissj.v4i3.771>
- Túa Pereda, J. (2013). La docencia de la contabilidad. *Profesional & Empresaria (D&G)*, 14(166).
- Túa Pereda, J. (2017). Docencia de la contabilidad en un entorno cambiante: especial referencia a las normas internacionales de contabilidad (IFRS). En Ó. A. Díaz Becerra y J. C. Dextre Flores (Eds.), *Ciencia Contable: Visión y Perspectiva* (pp. 205-216). Pontificia Universidad Católica del Perú, Fondo Editorial. <https://doi.org/10.18800/9786123173081.024>
- Universidad Católica del Maule. (2020). *Perfil de egreso contador/a público/a y auditor/a*. https://files.griddo.ucm.cl/contador-publico-y-auditor_1.pdf
- Villacorta Hernández, M. Á. (2022). Gamificación en contabilidad. Experiencia desde el punto de vista del docente y del alumnado. *Tecnología, Ciencia y Educación*, 22, 67-102. <https://doi.org/10.51302/tce.2022.652>
- Wolfersdorff, J. von. (2023). Columna de Jeannette von Wolfersdorff: «¿Aburrido o fascinante?!». *La Tercera*. https://www.latercera.com/pulso/noticia/columna-de-jeannette-von-wolfersdorff-aburrido-o-fascinante/C2YHREEB6ZGCLNLUAOMHWG55UA/#google_vignette

 **Pilar Ahumada Delafuente.** Contadora pública y auditora. Magíster en Contabilidad y Auditoría, con mención en Contabilidad Internacional, por la Universidad de Santiago de Chile. Actual académica de categoría auxiliar del Departamento de Economía y Administración perteneciente a la Facultad de Ciencias Sociales y Económicas de la Universidad Católica del Maule (Chile). Su línea de desarrollo son las normas contables, específicamente las IFRS, y la docencia en didácticas lúdicas del aprendizaje. Cuenta con una amplia trayectoria en gestión universitaria, ocupando cargos relacionados con la dirección de escuela y la dirección de sede del mismo centro de estudio. También ha trabajado dentro del sector privado en empresas locales vinculadas con la administración y la contabilidad.