CICAG: Revista Electrónica Arbitraria del Centro de Investigación de Ciencias Administrativas y Gerenciales. Depósito Legal: PPI 200802ZU3034/ ISSN: 1856-6159 Volumen 23 Nro.3 2026 (junio 2026–agosto,2026)

Gestión estratégica de la disrupción tecnológica. modelo de gamificación para la transformación del compromiso docente en instituciones universitarias.

Strategic management of technological disruption. a gamification model for transforming faculty engagement in higher education institutions

Maribel González
Universidad del Zulia
Correo electrónico: maribelgonzalez@sed.luz.edu.ve
ORCID: https://orcid.org/0009-0003-9791-5943

Recibido: Noviembre 2025 **Aceptado: Enero: 2026** **Publicado: Junio 2026**

Cómo citar: González, M. (2026). **Gestión estratégica de la disrupción tecnológica. modelo de gamificación para la transformación del compromiso docente en instituciones universitarias.** Editorial CICAG: Revista Electrónica Arbitrada del Centro de Ciencias Administrativas y Gerenciales, Volumen 23 No.3. Junio-Agosto (2026). Venezuela. https://doi.org/10.36390/1yq7yp24

RESUMEN

El presente estudio pretende generar un modelo gerencial fundamentado en la gamificación como estrategia para la gestión de la disrupción tecnológica, orientado a transformar la resistencia al cambio en compromiso activo del talento humano docente hacia la transición digital universitaria, centrado en el personal docente de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales de la Universidad del Zulia. Dentro de este contexto, se infiere que, la creciente digitalización, la migración hacia modelos de aprendizaje mixto, demanda no solo infraestructura tecnológica, sino también la reconfiguración de la cultura organizacional, así como las prácticas pedagógicas. Desde el punto de vista metodológico, se adopta un diseño descriptivo, de campo y transeccional, apoyado en instrumentos que exploran la mezcla de mercadeo de servicios educativos, así como los factores de resistencia actitudinal frente al uso de herramientas tecnológicas para el aprendizaje. Los resultados muestran que, aun cuando el profesorado reconoce la utilidad de las plataformas digitales, persisten barreras críticas asociadas a interrupciones tecnológicas además de la insuficiente formación pedagógica para entornos digitales. Se concluyó sobre la base de los hallazgos previos, la necesidad de implementar un modelo gerencial sustentado en la gamificación como estrategia para la gestión de la disrupción tecnológica que coadyuve a modificar la resistencia al cambio como compromiso activo del talento humano docente hacia la transformación digital universitaria con el cual se promueva el compromiso institucional renovado, fortaleciendo la calidad educativa y propiciando una gerencia humanizada en el marco de la inteligencia artificial y la educación disruptiva.

Palabras clave: Gestión estratégica, disrupción tecnológica, gamificación.

CICAG: Revista Electrónica Arbitraria del Centro de Investigación de Ciencias Administrativas y Gerenciales. Depósito Legal: PPI 200802ZU3034/ ISSN: 1856-6159 Volumen 23 Nro.3 2026 (junio 2026–agosto,2026)

ABSTRACT

This study aims to develop a management model based on gamification as a strategy for managing technological disruption. It seeks to transform resistance to change into active engagement among faculty members in the university's digital transition, focusing on the teaching staff of the Faculty of Economic and Social Sciences at the University of Zulia. Within this context, it is inferred that increasing digitalization and the shift towards blended learning models demand not only technological infrastructure but also a reconfiguration of organizational culture and pedagogical practices. Methodologically, a descriptive, field-based, and cross-sectional design is adopted, supported by instruments that explore the marketing mix of educational services and the factors of attitudinal resistance to the use of technological tools for learning. The results show that, even though faculty members recognize the usefulness of digital platforms, critical barriers persist, associated with technological disruptions and insufficient pedagogical training for digital environments. Based on previous findings, it was concluded that a management model grounded in gamification is needed as a strategy for managing technological disruption. This model aims to help modify resistance to change and foster active engagement among faculty members in the university's digital transformation. It seeks to quality andwed institutional commitment, strengthen educational quality, and encourage human-centered management within the framework of artificial intelligence and disruptive education.

Keywords: Strategic management, technological disruption, gamification.

INTRODUCCIÓN

La educación superior contemporánea atraviesa un periodo de redefinición estructural impulsado por lo que la literatura académica identifica como la gran aceleración digital, no representa únicamente una transición técnica hacia herramientas electrónicas, sino una disrupción sistémica que altera las bases de la gobernanza universitaria, el rol pedagógico del profesorado y la esencia misma del compromiso institucional.

En este escenario, la tecnología deja de ser un fin en sí mismo para constituirse en un elemento mediador que, fundamentado en las ciencias del aprendizaje y las ciencias del comportamiento, debe orientar la personalización pedagógica y la toma de decisiones basada en datos. No obstante, la gestión estratégica de este cambio no puede abordarse desde esquemas administrativos burocráticos tradicionales, ya que las instituciones enfrentan una encrucijada donde innovaciones como la inteligencia artificial (IA), la analítica de aprendizaje y la realidad extendida exigen una reingeniería profunda de los procesos de gestión del talento humano.

CICAG: Revista Electrónica Arbitraria del Centro de Investigación de Ciencias Administrativas y Gerenciales. Depósito Legal: PPI 200802ZU3034/ ISSN: 1856-6159 Volumen 23 Nro.3 2026 (junio 2026–agosto,2026)

En el contexto latinoamericano, esta transformación digital se presenta como un desafío complejo condicionado por brechas de infraestructura y competencias. Este interés por la transformación digital ha llegado también al ámbito de la educación superior (Ifenthaler et al., 2021). El avance de las tecnologías ha impactado en la estructura de las instituciones y en el trabajo de sus miembros; además, ha provocado cambios que van desde la gestión y la administración, hasta los procesos de enseñanza y aprendizaje (Abad-Segura et al., 2020; Jackson, 2019).

Esta discrepancia ha propiciado la emergencia del síndrome de burnout (SB) como una patología sistémica en los docentes, derivado de un desequilibrio crónico entre las demandas laborales potenciadas por la vigilancia digital y los recursos personales insuficientes para afrontarlas. Ante este panorama, el presente estudio analiza la creación de un modelo gerencial fundamentado en la gamificación como estrategia para la gestión de la disrupción tecnológica, orientado a transformar la resistencia al cambio en compromiso activo del talento humano docente en la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales (FCES) de la Universidad del Zulia (LUZ).

La disrupción tecnológica en la educación superior no es un evento aislado, sino un proceso continuo de alteración de los modelos de negocio y de servicio tradicionales. Según la UNESCO (2021), la tecnología mediadora debe informarse mediante la ciencia del aprendizaje para permitir una personalización real. Sin embargo, el avance de estas tecnologías ha impactado la estructura de las instituciones de manera desigual, provocando cambios que van desde la gestión administrativa hasta los procesos de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, la adopción de herramientas digitales no garantiza el éxito si no existe una concordancia con otras variables organizacionales, como la cultura y la gestión del conocimiento.

La problemática se agudiza cuando las universidades operan bajo modelos de administración burocrática que resultan insuficientes ante la invasión de la IA y la analítica de aprendizaje. Estos modelos tradicionales suelen ignorar la dimensión emocional y motivacional del docente, quien se ve forzado a transitar hacia modelos de aprendizaje mixto (b-Learning) o virtual (e-learning) sin el acompañamiento gerencial adecuado. El interés por estos procesos se incrementó desde 2020 debido a la pandemia, pasando de

CICAG: Revista Electrónica Arbitraria del Centro de Investigación de Ciencias Administrativas y Gerenciales. Depósito Legal: PPI 200802ZU3034/ ISSN: 1856-6159 Volumen 23 Nro.3 2026 (junio 2026–agosto,2026)

un impulso vertiginoso en la adopción en 2021 hacia un interés por sostener estos cambios de forma permanente en 2022 y años subsiguientes.

A pesar de que el concepto de transformación digital ha ganado importancia dentro de la comunidad académica, todavía existe una falta de consenso sobre la implementación alrededor de la transformación digital en instituciones de educación superior. Este interés se incrementó desde el inicio de la pandemia, como lo describe (Garner, 2023) en el año 2020 las instituciones de educación superior IES, impulsaron de manera vertiginosa procesos de transformación digital, luego en el 2021 se vieron obligadas a incursionar en metodologías blended-learning/e-learning, y en el año 2022, se concreta el interés por mejorar y/o sostener estos cambios en el tiempo (Garner, 2023).

Tabla 1. Evolución de la transformación digital en las IES (2020-2025)

Periodo	Enfoque Estratégico	Tecnologías Predominantes	Desafío Gerencial
2020-2021	Transición de emergencia / Virtualidad forzada.	Videoconferencias, Repositorios básicos.	Mitigación de la crisis y continuidad académica.
2021-2022	Consolidación del B-Learning / E-learning.	LMS (Moodle), Herramientas de colaboración.	Reducción de la brecha de competencias digitales.
2022-2023	Sostenibilidad y mejora de procesos.	Analítica de aprendizaje inicial, Nube.	Gestión de la resistencia al cambio y Burnout.
2024-2025	Disrupción sistémica y personalización.	Inteligencia Artificial Generativa, Realidad Extendida.	Reingeniería de la gestión humana y liderazgo digital.

Nota: Elaboración propia (2026)

Esta desconexión entre la estrategia institucional y la realidad del aula ha tenido consecuencias directas en la salud organizacional, un análisis detallado de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales (FCES) de la Universidad del Zulia (LUZ) ilustra estas tensiones operativas. La universidad ha sido pionera en educación a distancia desde 1977, evolucionando hacia modelos de educación mixta (b-learning), con el soporte de Moodle desde el año 2004. Sin embargo, a pesar de esta trayectoria, la implementación enfrenta una resistencia al cambio arraigada (Álvarez, 2020).

CICAG: Revista Electrónica Arbitraria del Centro de Investigación de Ciencias Administrativas y Gerenciales. Depósito Legal: PPI 200802ZU3034/ ISSN: 1856-6159 Volumen 23 Nro.3 2026 (junio 2026–agosto,2026)

No obstante, se destaca que la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales (FCES) enfrenta hoy tensiones operativas derivadas de una resistencia al cambio arraigada y la persistencia de problemas técnicos y de infraestructura que desgastan la voluntad de innovación. La gestión universitaria en LUZ debe, por tanto, transitar hacia una gerencia humanizada que utilice la tecnología para fortalecer la calidad educativa en lugar de tecnocratizar el aula.

Ante este panorama, la presente investigación tuvo por objetivo general analizar la aceptación tecnológica en la educación universitaria, y la gamificación emerge como una estrategia gerencial disruptiva capaz de revitalizar el compromiso del talento humano docente. Fundamentada en la teoría de la autodeterminación (TAD), esta técnica utiliza dinámicas de juego para satisfacer necesidades psicológicas básicas como la autonomía, la competencia y el relacionamiento (Cáceres, 2022).

El desarrollo de un modelo gerencial fundamentado en la gamificación para la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales de la Universidad del Zulia (FCES-LUZ), no representa solo una innovación didáctica, sino una respuesta estratégica a la crisis de compromiso docente. La gestión universitaria debe priorizar la humanización de la disrupción tecnológica, utilizando la gamificación como un puente para mitigar el burnout, superar la resistencia al cambio y promover un compromiso institucional renovado. El éxito en este empeño determinará si las instituciones de educación superior actúan como motores de cambio en la sociedad del conocimiento o si quedan relegadas ante la velocidad y complejidad de la evolución digital.

Convergencia entre tam, sdt y gamificación

El Modelo de Aceptación Tecnológica (TAM), propuesto por Davis (1989), plantea que la intención de uso de una herramienta tecnológica está determinada fundamentalmente por la Utilidad Percibida (PU) y la Facilidad de Uso Percibida (PEOU). En el ámbito de la gerencia universitaria, este planteamiento implica que, si el profesorado no identifica un beneficio concreto que compense la inversión de tiempo, energía y recursos cognitivos, los esfuerzos de implementación tenderán al fracaso, aun cuando la plataforma posea altos estándares de calidad técnica y funcional.

CICAG: Revista Electrónica Arbitraria del Centro de Investigación de Ciencias Administrativas y Gerenciales. Depósito Legal: PPI 200802ZU3034/ ISSN: 1856-6159 Volumen 23 Nro.3 2026 (junio 2026–agosto,2026)

Por su parte, la Teoría de la Autodeterminación (SDT) incorpora la dimensión psicológica indispensable para comprender la naturaleza del compromiso. Desde esta perspectiva, la motivación de alta calidad emerge cuando se satisfacen tres necesidades psicológicas básicas: autonomía, competencia y relacionamiento. En este entramado, la gamificación opera como un dispositivo articulador entre ambas teorías. Mediante la incorporación de dinámicas propias del juego (puntos, niveles, insignias y desafíos progresivos) en contextos tradicionalmente no lúdicos, como la gestión académica universitaria, se contribuye a amortiguar la curva de aprendizaje, reconfigurando la vivencia subjetiva de la tecnología: de ser percibida como una carga adicional, pasa a experimentarse como una oportunidad para el logro, el reconocimiento y la autorrealización profesional del docente.

Tabla 2. Integración teórica para la gestión del compromiso docente

Teoría / Modelo	Constructo Clave	Aplicación en la Gamificación Gerencial	Resultado Esperado
TAM	Utilidad Percibida (PU)	Visibilización de logros y eficiencia en tareas mediante barras de progreso.	Mayor intención de uso por beneficios percibidos.
TAM	Facilidad de Uso (PEOU)	Tutoriales jugables y retroalimentación instantánea para reducir la ansiedad.	Reducción de la resistencia tecnológica.
SDT	Autonomía	Posibilidad de elegir rutas de capacitación y metas personales dentro del modelo.	Motivación intrínseca y empoderamiento.
SDT	Competencia	Reconocimiento público de habilidades (insignias) y superación de retos.	Sentido de maestría y profesionalización.
SDT	Relacionamiento	Misiones colaborativas y foros de interacción social gamificados.	Fortalecimiento del compromiso institucional.

Nota: Elaboración propia (2026).

La gamificación posibilita descomponer la compleja transición digital en hitos más acotados y progresivos, lo que contribuye a disminuir de manera significativa la carga cognitiva y el temor al error técnico, ambos identificados como factores decisivos en la resistencia del profesorado frente a la innovación tecnológica. Al reorientar el foco desde la lógica de control y vigilancia digital hacia la experiencia de avance y crecimiento profesional, se atenúan los efectos del agotamiento laboral y se favorece una vivencia

CICAG: Revista Electrónica Arbitraria del Centro de Investigación de Ciencias Administrativas y Gerenciales. Depósito Legal: PPI 200802ZU3034/ ISSN: 1856-6159 Volumen 23 Nro.3 2026 (junio 2026–agosto,2026)

más sostenible del compromiso docente. Este enfoque de carácter multiteórico responde a las demandas de investigaciones recientes que procuran superar una comprensión estrictamente técnica de los procesos educativos, incorporando dimensiones motivacionales, emocionales y organizacionales.

De manera que, los procesos de aceptación de las TIC en el ámbito universitario se han consolidado como una línea de estudio recurrente en los últimos años; en este sentido, diversos trabajos han evidenciado la pertinencia del Modelo de Aceptación Tecnológica (TAM) para analizar la adopción de tecnologías por parte del profesorado de Educación Superior. En la gerencia universitaria, la acogida de plataformas como Moodle o de herramientas basadas en inteligencia artificial depende, en gran medida, de que el docente perciba un beneficio tangible que compense la inversión de tiempo y esfuerzo requerida para su incorporación en la práctica pedagógica.

Bajo esta lógica, la gamificación se configura como un apoyo estratégico que incide de manera directa en las variables críticas del TAM, al introducir elementos propios del diseño de juegos sistemas de progreso, desafíos graduados y retroalimentación inmediata en escenarios tradicionalmente no lúdicos, con lo cual la transición digital se fragmenta en etapas manejables y con un componente lúdico que reduce la percepción de amenaza.

En este mismo orden de ideas, Moodle se reconoce como una plataforma virtual de aprendizaje que ofrece a docentes, gestores y estudiantes un entorno integrado, robusto y seguro para la creación de experiencias educativas personalizadas. Sus funcionalidades facilitan la implementación de tendencias pedagógicas contemporáneas, como el enfoque basado en competencias, las metodologías activas y la evaluación continua, lo que la convierte en una herramienta de alto potencial para la formación integral del estudiante (Ros, 2008).

Por ello, entre sus bondades se incluye la posibilidad de gestionar asignaturas, compartir contenidos multimedia (apuntes, videos, imágenes, entre otros), diseñar actividades de evaluación (glosarios, tareas, cuestionarios, encuestas) y promover la interacción a través de recursos comunicativos como foros y mensajería interna. Asimismo, dispone de un “calificador” que registra las puntuaciones obtenidas por el

CICAG: Revista Electrónica Arbitraria del Centro de Investigación de Ciencias Administrativas y Gerenciales. Depósito Legal: PPI 200802ZU3034/ ISSN: 1856-6159 Volumen 23 Nro.3 2026 (junio 2026–agosto,2026)

estudiante y calcula los promedios correspondientes, facilitando el seguimiento del desempeño académico.

A lo anterior se agrega que, las herramientas propias de un entorno LMS, en este caso Moodle, resultan esenciales para la elaboración de objetos de aprendizaje o unidades didácticas y para la puesta en marcha de actividades orientadas al autoaprendizaje y al trabajo colaborativo, dado que su diseño se encuentra fundamentalmente dirigido al aprendizaje cooperativo (Ros, 2008).

En consecuencia, este enfoque tecnológico-pedagógico contribuye a reducir la carga cognitiva percibida y el miedo al error técnico, transformando la aparente complejidad de la plataforma en una experiencia de aprendizaje incremental. Desde la perspectiva del TAM, se señala que la gamificación inserta en Moodle y otras herramientas digitales suaviza la Facilidad de Uso Percibida al acompañar la exploración funcional con apoyos lúdicos, y refuerza la Utilidad Percibida al hacer visibles los logros cotidianos del docente, tanto en términos de dominio tecnológico como de impacto en el proceso de enseñanza.

De manera complementaria, la fundamentación del modelo se sostiene en la Teoría de la Autodeterminación (SDT), la cual plantea que el compromiso humano de alta calidad depende de la satisfacción de tres necesidades psicológicas básicas: autonomía, competencia y relacionamiento. En este marco, la gamificación no se reduce a un recurso de entretenimiento superficial, sino que opera como un mecanismo que activa estos impulsores psicológicos mediante la asignación de misiones significativas, la provisión de retroalimentación contingente al desempeño y la visibilización de la pertenencia a una comunidad académica que comparte metas y desafíos.

En última instancia, la convergencia entre el TAM y la SDT, mediada por la gamificación, posibilita una reconfiguración de la identidad profesional docente frente a la disrupción tecnológica. Al desplazar la percepción de la tecnología como una carga adicional de trabajo hacia una vivencia de progreso profesional, reconocimiento y autorrealización, se amortiguan los efectos del agotamiento laboral y se reduce la resistencia actitudinal, generando las condiciones para un compromiso más profundo y sostenible con la innovación en la educación universitaria.

CICAG: Revista Electrónica Arbitraria del Centro de Investigación de Ciencias Administrativas y Gerenciales. Depósito Legal: PPI 200802ZU3034/ ISSN: 1856-6159 Volumen 23 Nro.3 2026 (junio 2026–agosto,2026)

Tabla 3. Percepción de la tecnología

Constructo TAM	Influencia de la Gamificación	Resultado Esperado
Utilidad Percibida (PU)	Visibilización de logros y eficiencia en tareas.	Mayor intención de uso por beneficios percibidos.
Facilidad de Uso (PEOU)	Curva de aprendizaje suavizada mediante "tutoriales jugables".	Reducción de la ansiedad tecnológica y resistencia.
Actitud hacia el Uso (ATU)	Experiencia gratificante y estimulación de emociones positivas	Transformación de la percepción de la tecnología como "carga"

Nota: Elaboración propia (2026).

En el ámbito de la transformación digital universitaria, la comprensión del comportamiento de adopción tecnológica por parte del profesorado se ha apoyado de manera recurrente en el Modelo de Aceptación Tecnológica (TAM), desarrollado por Davis (1989). Este modelo sostiene que, la intención de uso de un sistema está determinada, fundamentalmente, por dos creencias: la utilidad percibida y la facilidad de uso percibida. La primera se define como el grado en que el individuo considera que el empleo de una tecnología incrementará su desempeño laboral, mientras que la segunda alude a la medida en que estima que el uso del sistema estará libre de esfuerzo excesivo (Davis, 1989).

En el contexto específico de la gestión universitaria, la aceptación de entornos virtuales de aprendizaje, como Moodle, así como de herramientas sustentadas en inteligencia artificial, depende en gran medida de que el profesorado identifique beneficios pedagógicos y operativos que compensen la inversión de tiempo, energía y recursos cognitivos que implica su apropiación. De este modo, cuando el docente percibe que dichas tecnologías facilitan la planificación, la evaluación y la interacción con el estudiantado, aumenta su disposición a integrarlas de manera sostenida en sus prácticas de enseñanza (Davis, 1989).

Desde una perspectiva de gestión estratégica, la integración del TAM en las decisiones institucionales permite trascender la mera provisión de infraestructura tecnológica para avanzar hacia la construcción de un ecosistema digital orientado al compromiso académico. En este ecosistema, el profesorado no solo es considerado

CICAG: Revista Electrónica Arbitraria del Centro de Investigación de Ciencias Administrativas y Gerenciales. Depósito Legal: PPI 200802ZU3034/ ISSN: 1856-6159 Volumen 23 Nro.3 2026 (junio 2026–agosto,2026)

usuario de plataformas y sistemas, sino también actor clave en la co-creación de experiencias formativas innovadoras, lo que favorece su sentido de agencia, reconocimiento y pertenencia dentro de los procesos de transformación digital de las instituciones de educación superior.

Patologías de la Transición digital: Burnout y Resistencia actitudinal

La gestión del talento humano docente no puede soslayar el síndrome de burnout (SB), concebido como una problemática de carácter sistémico que trasciende lo individual y alcanza la estructura organizacional. Este síndrome se manifiesta mediante el agotamiento emocional, la despersonalización y la disminución de la realización personal, generando repercusiones físicas y psicológicas que afectan de manera directa la salud institucional. En el contexto latinoamericano, el SB ha emergido como una respuesta al desajuste entre las crecientes exigencias laborales derivadas de la virtualización de los procesos educativos y los recursos limitados que las instituciones proporcionan para afrontarlas de manera adecuada.

En el caso particular de la FCES-LUZ, la evidencia empírica sugiere que la ausencia o insuficiencia de competencias digitales en el profesorado incrementa la sensación de frustración, mientras que la exposición prolongada a situaciones de estrés crónico merma la disposición a innovar, configurando un ciclo de ineficiencia y desgaste profesional. De forma convergente, diversos estudios regionales señalan que un alto porcentaje de directivos y docentes percibe la presencia de burnout en sus centros educativos, asociando este fenómeno con las demandas ineludibles de la sociedad digital y los procesos de transformación tecnológica.

En este sentido, la resistencia al cambio no puede interpretarse únicamente como una postura caprichosa, sino más bien como un mecanismo de defensa frente a lo desconocido y frente a aquello que se percibe como una amenaza a la identidad profesional docente. A partir de estas consideraciones, la gerencia universitaria se ve compelida a diseñar e implementar modelos de gestión sustentados en liderazgos transformacionales, así como en enfoques más humanos, orientados a mitigar el impacto del estrés laboral y a promover entornos psicosociales más saludables.

CICAG: Revista Electrónica Arbitraria del Centro de Investigación de Ciencias Administrativas y Gerenciales. Depósito Legal: PPI 200802ZU3034/ ISSN: 1856-6159 Volumen 23 Nro.3 2026 (junio 2026–agosto,2026)

En este marco, la gamificación se plantea como una estrategia de naturaleza cultural y emocional capaz de revalorizar el trabajo docente, especialmente cuando se articula con prácticas de marketing interno orientadas al reconocimiento, la motivación y el sentido de pertenencia. Desde esta perspectiva, los desafíos y oportunidades que traen consigo la inteligencia artificial, el aprendizaje automático y otras tecnologías disruptivas abren un abanico de posibilidades para reconfigurar las dinámicas de compromiso docente en las instituciones universitarias.

Por otro lado, es fundamenta indicar que la incorporación de tecnologías disruptivas como la inteligencia artificial y el aprendizaje automático en el ámbito educativo comporta tanto retos como oportunidades de alto impacto. A medida que estas tecnologías avanzan y se sofistican, se vuelve imprescindible que los educadores y las instituciones se preparen para adaptarse de manera crítica y reflexiva a las transformaciones que conllevan.

Entre los principales desafíos se encuentra el riesgo de ampliación de la brecha digital asociado a la adopción de la IA. Tal como ha advertido la UNESCO (2021), la desigualdad en el acceso a la tecnología puede perpetuar, e incluso profundizar, las disparidades ya existentes en educación, de modo que los estudiantes provenientes de contextos vulnerables podrían quedar excluidos de los beneficios que ofrecen las herramientas basadas en IA para potenciar los aprendizajes.

Por consiguiente, se vuelve fundamental que las políticas educativas se orienten a garantizar condiciones de accesibilidad equitativa a las tecnologías emergentes, de manera que el derecho a una educación de calidad no se vea condicionado por las asimetrías socioeconómicas. Vinculado a lo anterior, otro desafío relevante radica en la necesidad de fortalecer la formación docente para el uso pedagógico de estas tecnologías. De ahí que, muchos profesores pueden sentirse inseguros, desbordados o poco competentes para integrar la IA y el aprendizaje automático en sus prácticas de enseñanza (Helsper & Eynon, 2013), lo que refuerza la reticencia al cambio y la reproducción de modelos tradicionales.

De este modo, la capacitación continua además del desarrollo profesional permanente se constituya en condiciones indispensables para preparar al profesorado en

CICAG: Revista Electrónica Arbitraria del Centro de Investigación de Ciencias Administrativas y Gerenciales. Depósito Legal: PPI 200802ZU3034/ ISSN: 1856-6159 Volumen 23 Nro.3 2026 (junio 2026–agosto,2026)

el uso eficaz de estas herramientas y, con ello, maximizar su impacto positivo en los procesos de enseñanza y aprendizaje (Ocaña-Fernández et al., 2019). A pesar de los desafíos descritos, la inteligencia artificial ofrece múltiples oportunidades para la transformación educativa. Entre ellas, se destaca su potencial para favorecer la construcción de entornos de aprendizaje más inclusivos y accesibles, mediante la provisión de recursos adaptados a las necesidades, ritmos y estilos de aprendizaje de cada estudiante (Zeballos, 2020).

Asimismo, la IA puede robustecer los procesos de retroalimentación académica, al posibilitar respuestas inmediatas y personalizadas que ayuden al estudiante a monitorear su progreso, identificar sus áreas de mejora y tomar decisiones informadas sobre sus estrategias de estudio. Este tipo de apoyo no solo enriquece la experiencia formativa, sino que también promueve la autogestión, la autorregulación y una mayor responsabilidad del estudiante frente a su propio aprendizaje, contribuyendo de este modo a un modelo educativo más autónomo, participativo y centrado en la persona.

Gamificación como Estrategia gerencial y Pedagógica

La implementación de la gamificación en el aula puede incluir diversas técnicas, como el uso de puntos, niveles, insignias y tablas de clasificación, que fomentan la competencia y el reconocimiento entre los estudiantes. Estas dinámicas no solo buscan motivar a los estudiantes a participar activamente en su aprendizaje, sino que también proporcionan un marco parala autoevaluación y el establecimiento de metas (González et al., 2022).

Investigaciones recientes han encontrado que la gamificación puede mejorar la retención de información y el rendimiento académico de los estudiantes. Por ejemplo, un estudio realizado por los teóricos Candela & Benavidez (2020). Evidenció que los estudiantes que participaron en actividades gamificadas mostraron un mayor interés y una mejor comprensión de los contenidos en comparación con aquellos que recibieron enseñanza tradicional. Esto se debe a que la gamificación promueve un aprendizaje activo y participativo, donde los estudiantes se involucran de manera más profunda con el material.

CICAG: Revista Electrónica Arbitraria del Centro de Investigación de Ciencias Administrativas y Gerenciales. Depósito Legal: PPI 200802ZU3034/ ISSN: 1856-6159 Volumen 23 Nro.3 2026 (junio 2026–agosto,2026)

METODOLOGÍA

Se adoptó un enfoque cualitativo sustentado en la utilización de grupos focales mixtos, dado que esta técnica propicia la interacción entre docentes con distintos niveles de competencia digital, configurando un espacio colaborativo que favorece la validación de las dinámicas de participación y contribuye a mitigar el aislamiento académico. Durante el proceso, se recopilaron datos vinculados tanto a la intención de uso de las tecnologías como a la carga emocional asociada a su incorporación en la práctica pedagógica, insumos que posibilitaron ajustar el sistema de recompensas y logros a las necesidades reales del profesorado perteneciente a la Facultad.

En correspondencia con lo anterior, para el diseño del modelo gerencial en la FCES-LUZ se definió una ruta metodológica orientada a captar la complejidad inherente al fenómeno analizado. El estudio se enmarcó en un paradigma positivista-descriptivo, con un diseño de campo de tipo transeccional, atendiendo a la necesidad de observar y evaluar situaciones reales relacionadas con el compromiso docente frente a la disrupción tecnológica en un momento temporal específico.

En esta instancia, para la investigadora la investigación descriptiva se concibe como aquella que tiene por finalidad caracterizar un hecho, fenómeno, individuo o grupo, con el propósito de precisar su estructura o comportamiento. En la misma línea, diversos autores como Arias (2016) define la investigación descriptiva como la caracterización de un hecho, fenómeno, individuo o grupo, con el fin de establecer su estructura o comportamiento; por su parte, Hernández et al. (2014) afirman que los estudios descriptivos buscan especificar las propiedades, características y perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos u otros fenómenos sometidos a análisis, enfatizando la descripción sistemática de la realidad sin intervenir en ella.

Dentro de este marco, Arias (2016) define la investigación descriptiva como la caracterización de un hecho, fenómeno, individuo o grupo, con el fin de establecer su estructura o comportamiento; por su parte, Hernández et al. (2014) afirman que los estudios descriptivos buscan especificar las propiedades, características y perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos u otros fenómenos sometidos a análisis.

CICAG: Revista Electrónica Arbitraria del Centro de Investigación de Ciencias Administrativas y Gerenciales. Depósito Legal: PPI 200802ZU3034/ ISSN: 1856-6159 Volumen 23 Nro.3 2026 (junio 2026–agosto,2026)

Por lo tanto, la investigación descriptiva persigue detallar situaciones y eventos, lo cual resulta crucial para identificar los niveles de aceptación tecnológica y la prevalencia del síndrome de burnout en el profesorado. Al tratarse de una investigación de campo, la información fue recolectada directamente en la FCES-LUZ, lo que permitió acceder de manera más profunda a las tensiones operativas propias del contexto institucional. Por su parte, el diseño transeccional implicó la recolección de datos en un único momento del tiempo, con el fin de analizar la relación entre las variables de resistencia y compromiso docente en el escenario postpandemia.

Un componente innovador de la propuesta metodológica lo constituye la incorporación de grupos focales mixtos. Esta estrategia cualitativa facilita el intercambio entre participantes con diferentes niveles de alfabetización digital docentes “nativos” así como “migrantes” digitales, con diversos roles institucionales, tales como directivos y personal de apoyo, generando un espacio dialógico y democrático. En este contexto, los sujetos, en tanto expertos de su propia práctica, contribuyen a valorar la pertinencia, viabilidad y potencial motivador de las misiones de interacción planteadas por el modelo gerencial de gamificación, retroalimentando así su diseño y ajuste operativo.

RESULTADOS

Los hallazgos de la investigación revelan una reconfiguración profunda de la cultura organizacional en la Universidad del Zulia (LUZ), particularmente en la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales (FCES-LUZ), donde participaron docentes universitarios como población de interés, a quienes se aplicó un cuestionario tipo encuesta estructurada para la medición de percepciones sobre compromiso, gamificación y aceptación tecnológica. Al sustituir enfoques de control coercitivo por una narrativa de compromiso sustentada en metas claras y alcanzables, se evidencia una disminución apreciable del agotamiento laboral y una mejora en los indicadores de bienestar docente.

En este escenario, el impacto más trascendente se observa en el binomio docente-estudiante, al configurarse una interacción digital más dinámica y motivadora, mediada por estrategias de gamificación, que no solo eleva los estándares de calidad educativa, sino que también contribuye a humanizar la gestión universitaria. De este modo, la transición digital deja de ser percibida como una imposición de carácter técnico para

CICAG: Revista Electrónica Arbitraria del Centro de Investigación de Ciencias Administrativas y Gerenciales. Depósito Legal: PPI 200802ZU3034/ ISSN: 1856-6159 Volumen 23 Nro.3 2026 (junio 2026–agosto,2026)

consolidarse en un proyecto de construcción de identidad profesional orientado a un éxito académico compartido.

De manera que, el modelo propuesto parte de la premisa de que la transformación digital no constituye primordialmente un desafío tecnológico, sino un reto de gestión del compromiso institucional y del clima organizacional. Bajo esta lógica, se adopta un enfoque de endomarketing educativo entendido como una estrategia orientada a fidelizar al talento docente, reforzar su sentido de pertenencia y fortalecer el vínculo emocional con la institución.

En consonancia con Llorente (2018), la mercadotecnia educativa no se centra únicamente en la “venta” de servicios, sino en la consolidación de relaciones duraderas y en la generación de lealtad hacia la organización. Así, un cuerpo académico motivado, cohesionado además alineado con la misión institucional, se convierte en el principal motor de la recomendación orgánica, de la innovación pedagógica para una mejora continua de la calidad del servicio educativo.

En el caso específico de la FCES-LUZ, el modelo de gestión gamificada se estructura sobre la base de algunos elementos de la Mezcla de Mercadeo de Servicios (7Ps), adaptada al ámbito de la administración interna del talento humano. En este marco, el producto corresponde al proceso de transformación digital y al desarrollo de competencias en inteligencia artificial y entornos virtuales; los procesos abarcan las actividades docentes y administrativas rediseñadas con dinámicas lúdicas, colaborativas y eficientes; las personas consideran al docente como cliente interno, priorizando su satisfacción, bienestar y compromiso profesional; y la evidencia física se materializa en los entornos virtuales de aprendizaje (como Moodle) y en los espacios físicos de la facultad, optimizados para la usabilidad, la accesibilidad y el bienestar institucional.

A partir de los resultados obtenidos mediante la aplicación de un cuestionario a la población docente de la FCES-LUZ, se ratifica la necesidad de una reconfiguración integral de la cultura organizacional. Por otro lado, el diagnóstico apoyado en el Modelo de Aceptación Tecnológica (TAM) permitió reconocer que, aunque el profesorado valora la utilidad de las plataformas digitales, persisten barreras relevantes asociadas a las fallas tecnológicas, discontinuidades en la conectividad, así como algunas limitaciones en la

CICAG: Revista Electrónica Arbitraria del Centro de Investigación de Ciencias Administrativas y Gerenciales. Depósito Legal: PPI 200802ZU3034/ ISSN: 1856-6159 Volumen 23 Nro.3 2026 (junio 2026–agosto,2026)

formación pedagógica para el trabajo en entornos virtuales. Debido a ello, estos hallazgos son coherentes con investigaciones regionales que vinculan el síndrome de agotamiento profesional con el escaso dominio de herramientas digitales y la insuficiencia de recursos para la planificación y ejecución de actividades en línea.

En síntesis, la gestión estratégica de la disrupción tecnológica en el ámbito universitario trasciende la dimensión técnica para erigirse en un pilar de sostenibilidad institucional. En esta instancia, la investigación realizada en la FCES-LUZ pone de manifiesto que el éxito de la transformación digital descansa en la capacidad gerencial para humanizar los procesos, fortalecer las motivaciones intrínsecas del profesorado y activar los impulsores psicológicos del compromiso académico mediante el uso intencional de la gamificación y del endomarketing educativo.

CONCLUSIONES

Finalmente, puede sostenerse que la formulación de un modelo gerencial apoyado en la gamificación trasciende la innovación didáctica para configurarse como una estrategia organizacional integral orientada a fortalecer el compromiso docente para reducir el riesgo de burnout en las instituciones universitarias. La integración del Modelo de Aceptación Tecnológica (TAM) así como la Teoría de la Autodeterminación (SDT) proporciona un andamiaje teórico consistente para explicar cómo la percepción de utilidad y facilidad de uso de las tecnologías, junto con la satisfacción de las necesidades de autonomía, competencia y relación, se traducen en mayores niveles de motivación autónoma, propiciando una participación docente sostenida.

Desde esta perspectiva, la adopción de entornos gamificados en la gestión académica permite avanzar desde esquemas burocráticos, rígidos y despersonalizados hacia configuraciones de gestiones educativas, no solo robustas sino ágiles, colaborativas, así como centradas en el bienestar del profesorado, con impacto positivo en su satisfacción, creatividad y desempeño institucional.

En consecuencia, las universidades que asumen este enfoque no solo robustecen su cultura organizacional, elevando su capacidad de respuesta ante contextos de alta exigencia, sino que, además, configuran un marco operativo coherente para la formación

CICAG: Revista Electrónica Arbitraria del Centro de Investigación de Ciencias Administrativas y Gerenciales. Depósito Legal: PPI 200802ZU3034/ ISSN: 1856-6159 Volumen 23 Nro.3 2026 (junio 2026–agosto,2026)

continua del personal docente. A partir de esa plataforma, es posible diseñar estrategias pedagógicas y de desarrollo profesional que preparen a los docentes frente a los desafíos emergentes de la inteligencia artificial “IA”, la educación digital, así como la disrupción tecnológica contemporánea, favoreciendo una adaptación crítica, ética y creativa a los nuevos escenarios educativos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Arias, FG. (2016). *El proyecto de investigación: Guía para su elaboración* (7.ª ed.). Caracas, Venezuela: Episteme.

Aguilar Covarrubias, NA., Hernández Córdova, A., & Gonzalez Zamarripa, G. (2025). *Síndrome de Burnout en Docentes del Nivel Superior de Latinoamérica. Ciencia* Latina Revista Científica Multidisciplinar, *9*(3), 10282-10300.

Alvarado-Peña, L.; Amaya Sauceda, R.; Muñoz Castorena, R.; Reyes Alvarado, S.; Ramos Farroñán, E.; Sansores-Guerrero, E. (2023). *Síndrome de burnout en profesores universitarios de Latinoamérica: una revisión de literatura.* Telos:

Cáceres, K. (2022). *El Uso de la Gamificación a través de Juried con herramientas TIC para mejorar la Motivación de los estudiantes del grado Décimo en el Aprendizaje de la Química en la IE Bicentenario de la Independencia de la República de Colombia.* https://repositorio.unicartagena.edu.co/server/api/core/bitstreams/21ed0eae-2f25-4fcf-b8f02e7758af4235/content

Candela Y., Benavides. (2020). *Actividades Lúdicas En El Proceso De Enseñanza-Aprendizaje De Los Estudiantes De Básica Superior.* Revista de Ciencias Humanísticas y Sociales (ReHuso), 5 (3). https://www.redalyc.org/pdf/6731/673171026008.pdf

Davis, FD. (1989). *Perceived usefulness, perceived ease of use, and user acceptance of information technology.* MIS Quarterly, *13*(3), 319-340. https://doi.org/10.2307/249008

Davis, R. y Lang, B. (2012). *Modelling game usage, purchase behaviour and ease of use. Entertainment* Computing, *3*(2), 27-36. https://doi.org/10.1016/j.entcom.2011.11.001

Garner. (2023). *Gartner Virtual Briefings.* https://webinar.gartner.com/440676/agenda/session/1041012

González-Guevara, LF. (2023). *Recursos y herramientas para la innovación del aprendizaje en la era digital.* Revista Ciencia & Sociedad, 3(1), 68-76. https://cienciaysociedaduatf.com/index.php/ciesocieuatf/article/view/62

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, M. del P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). México: McGraw-Hill.

CICAG: Revista Electrónica Arbitraria del Centro de Investigación de Ciencias Administrativas y Gerenciales. Depósito Legal: PPI 200802ZU3034/ ISSN: 1856-6159 Volumen 23 Nro.3 2026 (junio 2026–agosto,2026)

Helsper, EJ., & Eynon, R. (2013). *Digital natives: Where is the evidence?* British Educational Research Journal, 39(6), 1007-1021. https://eprints.lse.ac.uk/27739/1/Digital_natives_%28LSERO%29.pd

Huamani, M., & Vega C. (2023). *Efectos de la gamificación en la motivación y el aprendizaje. Revista* de investigación en ciencias de la educación, horizontes. 7(29). https://revistahorizontes.org/index.php/revistahorizontes/article/view/1023

Ifenthaler, D., Hofhues, S., Egloffstein, M., & Helbig, C. (Eds.). (2021). *Digital Transformation of Learning Organizations.* Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-55878-9

Jackson, NC. (2019). *Managing for competency with innovation change in higher education: Examining the pitfalls and pivots of digital transformation.* Business Horizons, 62(6), 761-772. https://doi.org/10.1016/j.bushor.2019.08.002

Moodle. 28 de enero de 2016. Moodle. https://docs.moodle.org/all/es/Acerca_de_Moodle

Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales, 25(3), 802-818. www.doi.org/10.36390/telos253.15

Ros. (2008). *Moodle, la plataforma para la enseñanza y organización escolar.* Ikastorratza, e- Revista de Didáctica (2008). http://www.ehu.es/ikastorratza/2_alea/moodle.pdf

Ryan, RM., Duineveld, J., Di Domenico, S. y Ryan, W. (2022). *We know this much is (meta-analytically) true: A meta-review of meta-analytic findings evaluating self-determination theory.* Psychological Bulletin 148, n.° 11-12 (2022): 813–842. https://doi.org/10.1037/bul0000385

Unesco/Orealc. (2021). *Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE, 2019).* Reporte nacional de resultados. Paraguay. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000 380252.locale=es