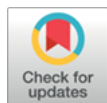


GAMIFICACIÓN Y DESINFORMACIÓN: ANÁLISIS CRÍTICO DE SUS REPRESENTACIONES Y DESAFÍOS

GAMIFICATION AND DISINFORMATION: CRITICAL ANALYSIS OF THEIR REPRESENTATIONS AND CHALLENGES

GAMIFICAÇÃO E DESINFORMAÇÃO: ANÁLISE CRÍTICA DE SUAS REPRESENTAÇÕES E DESAFIOS



Aura María Torres-Reyes

Autora de correspondencia

Grupo de Investigación OPIICS, España

<https://orcid.org/0000-0002-4417-6740>

auramtorresreyes@gmail.com

Recibido: 28/05/2025 Revisado: 22/07/2025 Aceptado: 27/07/2025 Publicado: 07/11/2025

Resumen: La expansión de la desinformación digital ha generado nuevas formas de exclusión informativa que afectan de forma desigual a las distintas poblaciones. En este contexto, la gamificación ha sido propuesta como una estrategia metodológica para fomentar la alfabetización mediática y contrarrestar los efectos de la desinformación. Este estudio cualitativo interpretativo, basado en análisis de contenido de literatura científica (2011–2025), explora cómo se representa la gamificación frente a la desinformación, atendiendo a dimensiones epistemológicas, éticas, participativas y políticas. Los resultados muestran una predominancia de finalidades educativas, una representación híbrida (tecnocéntrica y sociocultural) de la desinformación y un enfoque epistemológico mayoritariamente positivista. Si bien la gamificación aparece como herramienta transformadora, emergen tensiones que evidencian su potencial para reproducir o desafiar desigualdades simbólicas y participativas. Se concluye que la gamificación, lejos de ser neutra, debe ser repensada como dispositivo que puede favorecer o limitar la inclusión digital, el reconocimiento de la diversidad y la innovación en la intervención social.

Palabras claves: Gamificación; Desinformación; Alfabetización mediática; Cultura digital; Participación digital.

Abstract: The expansion of digital disinformation has generated new forms of informational exclusion that unequally affect different populations. In this context, gamification has been proposed as a strategy to foster media literacy and counteract the effects of misinformation. This interpretative qualitative study, based on content analysis of scientific literature (2011-2025), explores how gamification is represented in the face of misinformation, addressing epistemological, ethical, participatory and political dimensions. The results show a predominance of educational purposes, a hybrid (technocentric and sociocultural) representation of misinformation and a mostly positivist epistemological approach. Although gamification appears as a transformative tool, tensions emerge that highlight its potential to reproduce or challenge symbolic and participatory inequalities. It is concluded that gamification, far from being neutral, must be rethought as a device that can promote or limit digital inclusion, the recognition of diversity and innovation in social intervention.

Keywords: Gamification, Disinformation, Media literacy, Digital culture, Digital participation.

Resumo: A expansão da desinformação digital gerou novas formas de exclusão informacional que afetam desigualmente diferentes populações. Nesse contexto, a gamificação tem sido

propuesta como una estrategia para promover la alfabetización mediática y neutralizar los efectos de la desinformación. Este estudio cualitativo interpretativo, basado en el análisis de contenido de la literatura científica (2011-2025), explora cómo la gamificación es representada frente a la desinformación, abordando dimensiones epistemológicas, éticas, participativas y políticas. Los resultados muestran una predominancia de propósitos educativos, una representación híbrida (tecnocéntrica y sociocultural) de la desinformación y un abordaje epistemológico predominantemente positivista. Aunque la gamificación aparece como una herramienta transformadora, surgen tensiones que destacan su potencial para reproducir o desafiar desigualdades simbólicas y participativas. Se concluye que la gamificación, lejos de ser neutra, debe ser repensada como un dispositivo que puede favorecer o limitar la inclusión digital, el reconocimiento de la diversidad y la innovación en la intervención social.

Palabras-clave: Gamificación; Desinformación; Alfabetización mediática; Cultura digital; Participación digital

Cómo citar este artículo: Torres-Reyes, A.M. (2025). Gamificación y desinformación: análisis crítico de sus representaciones y desafíos. *Hachetetepe. Revista científica en Educación y Comunicación*, (31), 1-25. <https://doi.org/10.25267/Hachetetepe.2025.i31.2206>

1. INTRODUCCIÓN

Recientemente se ha masificado la preocupación sobre los contenidos en los que se basan las interacciones humanas en respuesta a la expansión de la desinformación digital que ha generado nuevas formas de exclusión informativa afectando de forma desigual a las distintas poblaciones. No obstante, tal como lo postulaban Watzlawick et al. en su teoría de comunicación (1985), toda conducta comunica, en ello radica la imposibilidad de no comunicar, bajo esta mirada incluso el silencio o la inactividad poseen significado.

Siguiendo los axiomas de la teoría, toda comunicación posee un componente de contenido y otro relacional, y es precisamente en esa esfera donde se expresan las relaciones de poder simétricas o complementarias, a través de códigos digitales y analógicos, que implican la necesidad de atender tanto al emisor como al receptor dentro de un proceso bidireccional, a fin de comprender las estructuras que cimientan las disputas informativas actuales.

En este sentido, la relación entre gamificación y desinformación en contextos digitales requiere un abordaje amplio de lo tecnológico, comunicativo y epistemológico que le convergen y que en este documento se abordan bajo cuatro dimensiones, que conforman el marco teórico: 1) gamificación como dispositivo simbólico, 2) desinformación y actores del control en la información, 3) producción y circulación del conocimiento, y 4) participación, poder en el juego.

1.1. Gamificación como dispositivo simbólico

La gamificación surge en el escenario presencial con una estrecha relación con el ámbito productivo, y luego es retomada en el escenario digital, desde diferentes disciplinas entre ellas la educación (Guzmán et al., 2020; Torres-Reyes, 2025a), y su definición está determinada por la mirada que le observa.

Por ende, en perspectivas funcionales es definida como aplicación de elementos de juegos en contextos no lúdicos (Deterding et al., 2011; Poveda et al., 2023). Mientras las críticas la definen como una extensión del trabajo digital y sus estructuras (Fuchs,

2014; Prieto-Andreu et al., 2022) o medio de persuasión simbólico (Bogost, 2011; Moya Rozalen, 2023). Una mirada foucaultiana la comprendería como un dispositivo de la relación poder-saber (Foucault, 2022; Faure-Carvallo et al., 2022), en consecuencia, moldea subjetividades legitimando discursos y comportamientos.

1.2. Desinformación y actores del control en la información

Teniendo en cuenta el aspecto relacional de la comunicación y su bidireccionalidad, la desinformación no sólo responde a un fenómeno fáctico, sino también estructural. Es decir, posee un contexto y un papel dentro del contexto, relacionado con el mantenimiento -o no- del orden social o jerárquico, desde el cual emerge la intencionalidad (Rebollo Campos, 2024).

En este sentido, Wardle y Derakhshan (2017) establecen tres niveles en la desinformación: información falsa, descontextualizada o malintencionada, que continúan vigentes en abordajes recientes como el de Astudillo (2024). Aunque se ha ampliado con la incorporación de los “fake news”, destacando su uso estratégico en escenarios digitales, resaltando como elemento clave el rol de la audiencia, como lo menciona Tandoc et al. (2018).

De otro lado, Marwick y Lewis (2017), resaltan los roles que emergen en la red, como trolls de internet, gamergaters, grupos de odio e ideólogos, teóricos de la conspiración, influenciadores, medios de comunicación hiperpartidistas, la Alt-Right, la manosphere, los políticos, entre otros actores, que manipulan los algoritmos para difundir narrativas políticas específicas, que pueden marcar el destino de un país, tal como lo evidencia la experiencia de Facebook y Cambridge analytical (Vercelli, 2021).

Desde la perspectiva de la teoría de comunicación de Habermas (2023), estas acciones ponen de manifiesto las tensiones entre la acción comunicativa y la acción racional de acuerdo a fines, donde la comunicación pierde su racionalidad consensuada. Lo cual, posibilita el auge de situaciones de pérdida de legitimidad en las diferentes disciplinas y la aparición de fenómenos como la posverdad, la cultura de la cancelación, la polarización ideológica, entre otras.

1.3. Producción y circulación del conocimiento

En este camino, es importante reconocer que el conocimiento y el saber, no son neutros, ni objetivos, responden a dispositivos de legitimación y estructuras de poder, que se justifican en el mantenimiento del orden social establecido. Expresado en términos de Lyotard (2006), obedece a juegos de lenguaje establecidos a través de expertos, algunas veces proclamados por las propias estructuras de poder, que penetran en el escenario público a través de una validación del conocimiento, basada en el consenso intersubjetivo de dichos expertos.

Por su parte, autores como Foucault (2022) y, Latour y Woolgar (2022), afrontan la ciencia como una construcción social en la que intervienen actores, discursos y representaciones. Desde el punto de vista epistemológico, también se resalta la necesidad de visibilizar los lugares de producción del saber, como lo sostienen Harding (1992), Haraway (1988), Sáez Tajafuerce (2018) y Pérez Sedeño (2025), incluyendo las visiones ancestrales presentes en la explicativa de los territorios indígenas.

De otro lado, Jenkins et al. (2013), retomado por González Vargas (2022), establecen que la producción de significados es participativa y responde a lógicas colaborativas, no exentas de tensiones relativas al poder. Adicionalmente, si se observa

desde una perspectiva lingüística, el lenguaje utilizado durante la divulgación del conocimiento, también responde a dinámicas inclusivas o excluyentes, que pueden a través del procesamiento automatizado —recientemente incorporado en la industria editorial—, limitar el aporte potencial en la producción del conocimiento, no sólo excluyendo alternativas explicativas, sino también participando de forma sesgada en la (in)visibilización de la producción académica por medio de las ecologías de inteligencias artificiales presentes en los procesos de divulgación, distribución, recuperación y almacenamiento de la información digital.

1.4. Participación: agencia y poder en el juego

Los entornos gamificados ofrecen un escenario de gamificación que podría otorgar agencia entendida como la capacidad de actuar dentro del mismo, y de la misma forma, podría leerse como un forma de control. En esta línea, Arnstein (1969) propuso una distinción entre participación simbólica y real en el contexto de la participación ciudadana, mientras que autores clásicos como Jenkins (2006) y Carpentier (2011) y recientes (Rius-Ulldemolins y Pecourt, 2021; Suárez Becerra et al., 2025), analizan la cultura popular como un campo de disputa ideológica.

De otro lado, al observar la naturaleza del juego, Suits (2005), Salen y Zimmerman (2003), y Deterding (2020), no sólo identifican sus elementos estructurales, sino también sus usos funcionales y simbólicos en los contextos socioculturales.

En este contexto, el juego se aleja de sus orígenes recreativos, para adscribirse como dispositivos simbólicos, que se apropian culturalmente, dando marco a una investigación que se estructuró en dos etapas. En la primera etapa se llevó a cabo un análisis bibliométrico, cuyos resultados fueron presentados en el *IV Congreso Internacional sobre Innovación Docente, Educación y Transferencia del Conocimiento* (Torres-Reyes, 2025a). A partir de esa muestra, se dio inicio a la segunda etapa, correspondiente a este estudio, que tuvo por objetivo: analizar cómo se representa la gamificación como estrategia frente a la desinformación en la literatura científica entre 2011-2025, identificando sus finalidades, actores, formatos, enfoques epistemológicos y relaciones de poder, así como las implicaciones éticas, participativas y políticas que emergen de dichas representaciones.

2. METODOLOGÍA

Esta investigación de tipo cualitativo (Bardin, 1996), con enfoque hermenéutico (Suárez Becerra et al., 2025), se centró en la relación entre la gamificación y la desinformación como prácticas simbólicas funcionales en contextos educativos. A nivel general, se tuvieron en cuenta los siguientes pasos: 1) formulación de preguntas de investigación; 2) recuperación muestra del estudio; 3) análisis de contenido según propuesta de Strauss y Corbin (1990), quienes plantean las siguientes fases: Codificación abierta, Agrupación en categorías, Identificación de relaciones, Memo-analítico y reflexión crítica. El análisis de contenido fue complementado con descriptores de frecuencia, acorde con Bardin (1996).

Los instrumentos utilizados fueron: Matriz de análisis de contenido elaborada en Excel, con sus respectivas fichas de codificación, memos analíticos y de reflexión.

2.1.Procedimiento metodológico

2.1.1 Formulación de Preguntas de investigación

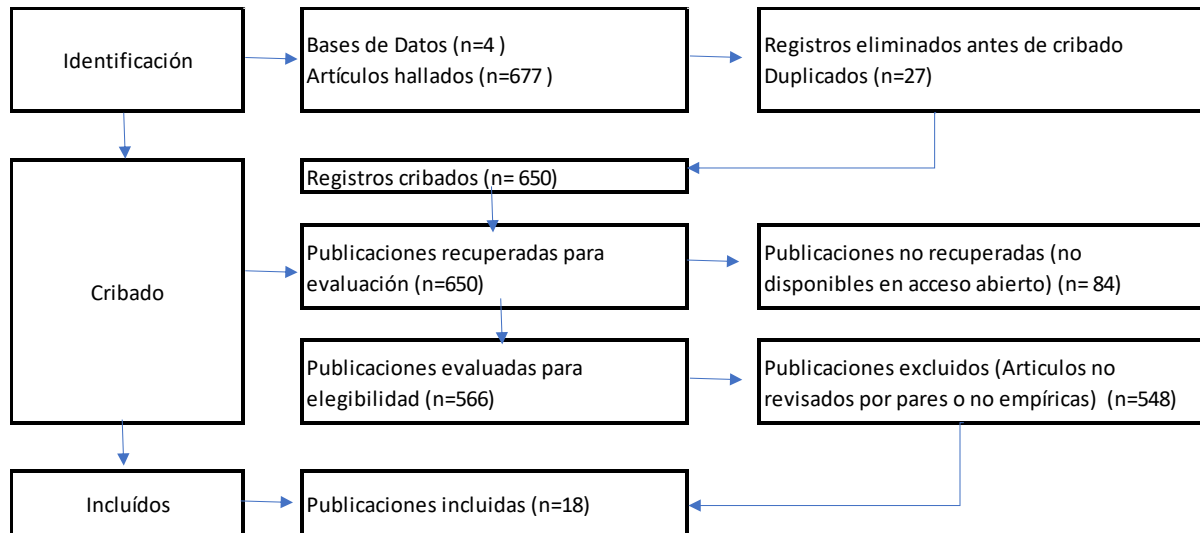
- ¿Cómo es representada la gamificación como estrategia frente a la desinformación en la literatura científica entre 2011-2025?
- ¿Qué implicaciones epistemológicas, éticas, participativas y políticas emergen de sus finalidades, formatos, enfoques y relaciones de poder?

2.1.2 Recuperación de la muestra

La muestra obtenida dentro de la primera etapa de investigación, se recuperó a partir de una revisión de 677 documentos publicados entre 2011-2025 (corte última semana de febrero), en EBSCOT, Dialnet, Scopus y Google Scholar, teniendo en cuenta las combinaciones de búsqueda: (gamification AND (disinformation OR misinformation) AND (education), dado que Dialnet tiene como idioma vehicular el español los términos de búsqueda que se utilizaron fueron (gamificación or juegos and desinformación), y para delimitar la búsqueda en Google Scholar se usó la siguiente combinación (site:jstor.org OR site:eric.ed.gov OR site:elsevier.com "pdf" (gamification AND (disinformation) AND (education).

Los resultados obtenidos fueron filtrados según criterios de inclusión y exclusión, resultando en una muestra final de 18 artículos revisados por pares, acorde con el diagrama de flujo PRISMA presentado en la figura 1.

Figura 1
Flujo PRISMA de recuperación de la muestra



Fuente: Page et al. (2021)

2.1.3 Análisis de contenido

Para el análisis de contenido se construyó una matriz (Excel) de análisis, incluyendo tanto categorías y códigos preliminares, como categorías, códigos emergentes y memos.

Inicialmente se establecieron unas categorías sensitivas con sus respectivos códigos, provenientes de la literatura consultada para guiar la codificación abierta, dejando un espacio abierto a categorías emergentes que se resume en la tabla 1.

Tabla 1

Resumen de códigos preliminares junto con su definición operacional y justificación teórica

Categoría analítica	Códigos preliminares		Teóricos de referencia
Finalidad de la gamificación	Educativa/ Crítica	Instrumental/ Sociocultural/ Híbrida	Deterding et al. (2011); Freire (1970); Fuchs (2014)
Representación de la desinformación	Tecnocéntrica/ Híbrida	Sociocultural/ Híbrida	Wardle y Derakhshan (2017); Tandoc et al.. (2018); Marwick y Lewis (2017)
Actor principal representado	Usuario-víctima/ crítico/ Institución reguladora	Usuario- crítico/ Institución reguladora	Jenkins (2006); Foucault (2022); Livingstone y Helsper (2007)
Enfoque epistemológico	Positivista/ Crítico	Interpretativo/ Crítico	Guba y Lincoln (1994); Habermas (1987); Kincheloe y McLaren (2008)
Visión del conocimiento	Neutral/ Intencionado	Intencionado	Foucault (2022); Latour y Woolgar (2022); Harding (1992)

Tipo de gamificación referida	Estética/ Transformadora	Narrativa/	Kapp (2012); Gee (2003); Bogost (2011)
Tensión ética identificada	No presente/ Explicítia	Implícita/	Zuboff (2019); Floridi y Cowls. (2019); Carpentier (2011)
Representación del juego	Lúdica superficial/Juego serio/ Juego como epistemología		Salen y Zimmerman (2003); Frasca (2003); Suits (2022)

Fuente: Elaboración propia a partir de datos del estudio.

Durante la codificación emergieron otros códigos y categorías que se resumen en la Tabla 2.

Tabla 2.

Resumen de categorías y códigos emergentes durante el análisis

Categoría emergente	Tipología del Código emergente
Representación del algoritmo	Neutro/ Intervencionista/ Invisible
Temporalidad de los efectos	Inmediato/ Progresivo/ Permanente
Relación con el poder	Reproductora/ Crítica /Ambigua
Modalidad del juego	Competitivo/ Colaborativo/Individual
Escenario del juego	Presencial/ Digital/Híbrido
Financiador	Estatul/ Empresa privada/ Institución educativo/ Organización no lucrativa/Mixta
Idioma vehicular del juego	Inglés/otro idioma/Múltiples idiomas
Nivel de participación del usuario	Bajo/Medio/Alto
Inclusión	Adaptaciones realizadas dentro del proceso
Datos	Menciones a cuidado de los datos obtenidos o en los productos digitales creados

Fuente: Elaboración propia a partir de datos del estudio.

Nuevos códigos que emergieron dentro de las categorías preliminares resumidas en la tabla 3.

Tabla 3.

Resumen de categorías preliminares y códigos emergentes durante el análisis

Categoría preliminar	Código emergente
Finalidad de la gamificación	Transversal
Visión del conocimiento	Temporal
Tipo de gamificación	Complementaria

Fuente: Elaboración propia a partir de datos del estudio.

Dado que el proceso de codificación fue realizado por una única investigadora, se reconoce la carga interpretativa propia del enfoque cualitativo y la influencia del posicionamiento personal en la revisión y análisis de los documentos del estudio. Esta subjetividad, más que una limitación metodológica, es una característica inherente del análisis hermenéutico de contenidos.

Para garantizar la transparencia del proceso, se implementó un proceso detallado que incluyó un registro de la codificación, -los textos, memos que se crearon-, y se aseguró su validez por medio de la contrastación de los resultados con la literatura especializada.

3. RESULTADOS Y ANÁLISIS

3.1. Categorías y códigos preliminares

Acorde con la tabla 4, el análisis revela la emergencia de la *finalidad educativa*, ejemplificada en el estudio de Pérez-Manzano y Almela-Baeza (2018). Si bien, esta emergencia puede atribuirse, en parte, al uso término *educación* durante la selección de la muestra. De otro lado, también puede reflejar las demandas emergentes desde los escenarios educativos con respecto a la alfabetización digital y el desarrollo de competencias digitales, que trascienden el enfoque instrumental previo presente en el abordaje educativo de las tecnologías de la información y comunicación dentro del aula, para orientarse hacia el desarrollo integral de competencias digitales.

Esto lleva a la emergencia de las finalidades críticas (Artmann et al., 2023; Angelelli et al., 2023), a fin de comprender las intencionalidades detrás de la información fomentando la conciencia y el cuestionamiento de las estructuras que les anteceden.

Las finalidades instrumentales (Bujic et al., 2023) y transversales (Lu et al., 2024), con menor presencia dentro de la muestra, se limitan a establecerlo como un medio para lograr un fin o intervenir dentro de un escenario.

En cuanto a la representación de la desinformación, los tres códigos (Tecnocéntrica, Sociocultural e Híbrida), poseen frecuencias similares. La representación híbrida está en relación 1:1 con una finalidad educativa, mientras que la tecnocéntrica y la sociocultural presentan mayor heterogeneidad con respecto a su finalidad.

Al tener en cuenta el actor principal representado sobresale el código Usuario-crítico, seguido por Usuario-víctima y minoritariamente presente el de Institución reguladora (Pérez-Manzano y Almela-Baeza, 2018); esto está en coherencia con la representación de la información Sociocultural e Híbrida, en donde el usuario puede no sólo mitigar sino también interpretar, cuestionar y transformar los contenidos.

Cuando se observa el enfoque epistemológico, resalta el enfoque positivista a lo largo de la muestra, seguido por el Interpretativo y el Crítico, siendo minoritaria la presencia del enfoque Crítico-interpretativo (Artmann et al., 2023). En coherencia con el enfoque, la visión del conocimiento intencionada también es mayoritaria con baja presencia de una visión neutral (Ariya et al., 2025; Kaba et al., 2025), emergiendo el código temporal, como característica del conocimiento, específicamente en cuanto a la información disponible sobre eficacia de vacunas ARN y autorizaciones de las mismas (Frick et al., 2023).

La gamificación se refiere mayoritariamente como tipo transformadora, buscando un cambio cognitivo ético o social, lo que es coherente con la finalidad del texto Educativa. También es representativa la gamificación narrativa, realizando énfasis en storytelling, personajes, misiones o inmersión. Destacando de este grupo la recopilación de personajes propios de la cultura local (Angelelli et al., 2023), en contraste con la gamificación que retoma una plantilla prediseñada (Gil Ruiz, 2024), reflejando las limitaciones y alcances entre la investigación financiada y la autofinanciada.

Por su parte, la tensión ética identificada está presente mayoritariamente de forma implícita o explícitamente, en menor medida está ausente la tensión ética (Gaspar et al., 2020; Xiong et al., 2024; Pérez-Manzano y Almena-Baena, 2018; Gil, 2024; Morard et al., 2023). Es posible que esto sea parte de las presunciones de objetividad presentes dentro del enfoque positivista.

En general el Juego serio, es mayoritario como representación del juego, concibiendo el juego como herramienta de enseñanza o simulación compleja, aunque también está presente el juego concebido como forma de producir conocimiento y comprender el mundo, es decir, el juego como epistemología (Ariya et al., 2025; Morard et al., 2023; Buchner, 2025). La representación del juego como una lúdica superficial es menor (Frick et al., 2023; Bujić et al., 2023; Lu et al., 2024; Gil, 2024).

Aunque la representación del juego puede responder a diversas posiciones disciplinares desde las que se diseña, en los textos analizados se observa una tensión entre una visión de la lúdica como recurso superficial —centrada en el ritmo y la dinámica— presente entre los diseñadores, y una concepción de lúdica como epistemología, presente entre profesionales que realizan intervención (Wehbe et al., 2022).

Tabla 4.
Resumen resultados categorías preliminares

Primer autor (año)	Categorías preliminares							
	Finalidad del texto	Representación de la desinformación	Actor principal representado	Enfoque epistemológico	Visión del conocimiento	Tipo de gamificación referida	Tensión ética identificada	Representación del juego
Gaspar (2020)	Educativa	Híbrida	Usuario-víctima	Positivista	Intencionado	Narrativa	No presente	Juego serio
Frick (2023)	Educativa	Tecnocéntrica	Usuario-crítico	Positivista	Temporal	Estética	Implícita	Lúdica superficial
Xiong	Instrumental	Tecnocéntrica	Usuario-víctima	Positivista	Intencionado	Narrativa	No presente	Juego serio
Lampe (2020)	Educativa	Tecnocéntrica	Usuario-crítico	Interpretativo	Intencionado	Transformadora	Implícita	Juego serio
Wehbe (2022)	Educativa	Tecnocéntrica	Usuario-víctima	Interpretativo	Intencionado	Complementario/Estético	Implícita	Lúdica superficial/epistemología
Angelelli (2023)	Crítica	Sociocultural	Usuario-crítico	Crítico	Intencionado	Transformadora	Implícita	Juego serio
Ariya (2025)	Educativa	Sociocultural	Usuario-crítico	Positivista	Neutral	Transformadora	Presente	Juego como epistemología
Bujic (2023)	Instrumental	Sociocultural	Usuario-víctima	Positivista	Intencionado	Estética	Explícita	Lúdica superficial
Artmann, (2023)	Crítica	Sociocultural	Usuario-crítico	Crítico/interpretativo	Intencionado	Transformadora	Implícita/Explícita	Juego serio
Lu (2024)	Transversal	Tecnocéntrica	Usuario-víctima	Interpretativo	Intencionado	Complementaria	Implícita	Lúdica superficial
Pérez-Manzano	Educativa	Híbrida	Institución reguladora	Positivista	Intencionado	Narrativa	No presente	Juego serio

(2018)

Gil (2024)	Educativa	Híbrida	Usuario-víctima	Positivista	Intencionado	Narrativa	No presente	Lúdica superficial
Kaba (2025)	Educativa	Sociocultural	Usuario-víctima	Positivista	Neutral	Estética	Implícita	Juego serio
Pienkowska (2023)	Educativa	Sociocultural	Usuario-crítico	Interpretativo	Intencionado	Transformadora/ Complementaria	Implícita	Juego serio
Morard (2023)	Educativa	Híbrida	Usuario-crítico	Positivista	Intencionado	Transformadora	No presente	Juego como epistemología
Buchner (2025)	Educativa	Híbrida	Usuario-crítico	Positivista	Intencionado	Transformadora	Explícita	Juego como epistemología
Cook (2022)	Educativa	Híbrida	Usuario-crítico	Crítico	Intencionado	Narrativa	Implícita	Juego serio
Shilo (2024)	Educativa	Tecnocéntrica	Usuario-crítico	Crítico	Intencionado	Transformadora	Implícita	Juego serio

Fuente: Elaboración propia a partir de datos del estudio

3.2. Categorías y códigos emergentes

Acorde con la tabla 5, con la creciente digitalización, automatización y emergencia de tecnologías basadas en datos como la inteligencia artificial, los algoritmos han comenzado a tener una mayor presencia en el contexto de investigación, con diferentes representaciones.

Aunque mayoritariamente se encuentran invisibilizados en la muestra del estudio a pesar de que se reconoce el impacto de la desinformación al interior de las sociedades y su relación con las redes sociales, paradójicamente algunas experiencias se apoyan en algoritmos y ecosistemas de inteligencias artificiales interrelacionados, para influir en las métricas de los estudios como lo menciona Gaspar et al. (2020).

En consecuencia, una parte importante de la muestra (Gaspar et al., 2020; Wehbe et al., 2022; Ariya et al., 2025; Artmann et al., 2023; Pérez-Manzano y Almela-Baeza, 2018; Cook et al., 2022, Shilo y Raidou, 2024) representa el algoritmo como Intervencionista, minoritariamente se representa como neutro (Gil, 2024; Xiong et al., 2024).

La temporalidad es mayoritaria en dos polos: a) efectos de la intervención se percibe como inmediata evidenciada en mediciones posteriores a la intervención, b) como un proceso progresivo, que incluso se plantea en varias sesiones. Con menor frecuencia, algunas temporalidades se miden en el contexto inmediato y también se reconocen como progresivas (Cook et al., 2022; Shilo y Raidou, 2024), aunque algunos consideran la temporalidad como permanente (Angelelli et al., 2023).

Por su parte, el código Relación con el poder, tanto Reproductora como Crítica, se distribuye en partes iguales dentro de la muestra. Sin embargo, al observar el año de publicación, todos los estudios de 2025 presentes en la muestra presentan una Relación con el poder Crítica, que podría ser consistente con la experiencia colectiva relacionada con la (des)información que surgió durante la situación que se declaró como pandemia por la OMS.

Sobre la Modalidad del juego mayoritariamente Individual, es seguida por juegos Colaborativos, lo cual se adapta a las finalidades educativas, que migran hacia procesos de personalización y procesos transversales de aprendizaje. Siendo minoritarios los juegos competitivos (Frick et al., 2023; Ariya et al., 2025; Pérez-Manzano y Almela-Baeza, 2018; Cook et al., 2022) y los que combinan una etapa competitiva y colaborativa (Kaba et al., 2025).

Al retomar el escenario del juego, se encuentran los escenarios híbridos de forma prevalente, seguidos por los digitales y minoritariamente el escenario presencial. Esto puede explicarse por las condiciones de confinamiento que hicieron parte de los escenarios educativos, que incluso forzaron a las investigaciones a rediseñar el proceso como lo expresó explícitamente uno de los estudios (Kaba et al., 2025). Lo cual, está relacionado no solo con la intención de diseño de los investigadores, sino también por una preferencia en la interacción presencial hallada entre las poblaciones participantes (Ariya et al., 2025).

En cuanto a los financiadores, están mayoritariamente representados por investigaciones financiadas por fondos mixtos e investigaciones sin financiación, seguido por Instituciones educativas -universidades-, y minoritariamente, por instituciones estatales u organización internacional. Esta situación refleja la ausencia de financiación de la que disponen los investigadores, que podría no solo limitar el alcance en los

productos generados, el tamaño muestral, sino también sus posibilidades de representatividad y generalización. Aunque una mayor inversión económica -incluyendo compensaciones económicas- no garantiza los impactos esperados como se halla en el estudio de Frick et al. (2023).

Al abordar el código de idioma vehicular, se observa que dentro de las experiencias se invisibiliza al no mencionarlo, cuando se referencia se hace hincapié en procesos de intervención con población vulnerable (Frick et al., 2023; Gaspar et al., 2020). No obstante, el idioma es un elemento clave no sólo en procesos de divulgación, sino también en procesos de inclusión/exclusión, al igual que los propios dispositivos digitales como lo corroboró el estudio de Xiong et al. (2024).

Por su parte, al analizar la agencia se equiparó con el nivel de participación del usuario, estableciendo tres niveles: Alta, Media y Baja. En donde el nivel de *Baja* participación se correspondió con falta de agencia, dado que solamente planteaba la participación como un mero seguimiento de instrucciones. Por su parte, la participación *Media*, reflejó una personalización moderada de la intervención, y/o posibilidad de interacción/participación en decisiones; y la participación *Alta*, se entendió como participación activa, en la cual el usuario tenía influencia en el impacto dentro de resultados o narrativas que promueven la autonomía.

En ese sentido, la Agencia, teniendo en cuenta la participación del usuario, se estableció mayoritariamente en el nivel de *Alta*, coherente con el desarrollo de competencias críticas para el consumo de información, aunque también se observa una situación paradójica dentro de los procesos de investigación, que implican una participación alta en la etapa de diseño y baja al momento de participar dentro de la experiencia.

De otro lado, es coherente la invisibilidad del rol del algoritmo -con una omisión mayoritaria sobre el cuidado de los datos-, aunque también es coherente con la predominancia de escenarios híbridos del juego. De otro lado, solo uno de los juegos menciona configuración de privacidad del jugador (Wehbe et al., 2022). No obstante, hay escasa mención dentro del mismo sobre encriptación en almacenamiento o derechos de olvido dentro de las plataformas.

En cuanto a la atención de procesos inclusivos, se observan adaptaciones al género y problemas de lectura (Gaspar et al., 2020); idioma y edad (Lampe y Lovsin, 2020; Frick et al., 2023; Lu et al., 2024); culturales (Xiong et al., 2024; Angelelli y Ribero, 2023); necesidades de privacidad (Wehbe et al., 2022), entorno digital (Cook et al., 2022; Gil, 2024; Ariya et al., 2025; Kaba et al., 2025), formatos (Bujic Salminen y Hamari, 2023; Morard et al., 2023; Shilo y Raidou, 2024), rutinas (Artmann et al., 2023; Lu et al., 2024; Buchner, 2025); perfil de usuario (Pienkowska et al., 2023).

Finalmente, las impresiones capturadas en los memos revelan que las investigaciones conllevan reflexiones en torno al conocimiento, su temporalidad y axiología implícita. Además podrían emerger dilemas éticos, como por ejemplo sesgar las preferencias vocacionales de una población (Pérez-Manzano y Almela-Baeza, 2018), o disminuir la calidad percibida del mensaje en pos de aumentar su divulgación (Cook et al., 2022), y en general la invisibilidad de la intención que esconde la información que se intenta reproducir y legitimar, que afectará las interacciones humanas y sus reproducciones algorítmica

Tabla 5.
Resultados categorías emergentes

Primer autor	Categorías Emergentes									
	Representación del algoritmo	Temporalidad de los efectos	Relación con el poder	Modalidad del juego	Escenario del juego	Financiador	Idioma vehicular del juego	Nivel de participación del usuario	Cuidado de datos	Inclusión
Gaspar (2020)	Intervencionista	Inmediato	Reproductora	Individual	Digital	Mixta	Múltiples (inglés, portugués y español)	Bajo	No recopilación de datos	Género (representación personajes), personas con problemas de lectura
Frick (2023)	Invisible	Inmediato	Reproductora	Competitivo	Híbrido	Mixta	Árabe	Bajo	Recopilación de datos con consentimiento	Idioma nativo de usuario final, a la edad (p. ej., videoclips)
Xiong (2024)	Neutro	Inmediato	Reproductora	Individual	Digital	Institución educativa	No menciona, se infiere mandarín	Alta/baja	Hubo recopilación, no menciona tratamiento de datos	Culturales de los rumores (colocar rodajas de jengibre antes de salir)
Lampe (2020)	No aplica	Progresivo	Crítica	Colaborativa	Presencial	Mixta	No explícito, se asume esloveno	Alto	No aplica, sin tratamiento online	Niños
Wehbe (2022)	Intervencionista	Progresivo	Reproductora	Colaborativa	Híbrido	Estatal .	No se menciona, se infiere inglés	Alto	Control de privacidad por configuración del juego	A privacidad



Angelelli (2023)	Invisible	Permanente	Crítica	Colaborativa	Híbrido	Organización internacional	No se menciona, se infiere portugués	Alto	No menciona, pero se advierte que no se posee permiso para compartir los datos	Personajes locales, prevención de problemas de juego o con creencias religiosas
Ariya (2025)	Intervencionista	Inmediato	Crítica	Competitivo	Híbrido	Institución educativa	No se menciona, se infiere tailandés	Alto	Consentimiento informado, sin inclusión en bases de datos por privacidad	A escenario digital y presencial
Bujic (2023)	Invisible	Inmediato	Reproductora	Individual	Híbrido	Mixta	Finlandés	Bajo	No menciona	A formatos
Artmann, (2023)	Intervencionista	Progresivo	Crítica	Colaborativa	Híbrido	Mixta	Se infiere en alemán	Alto	No menciona	A franjas disponibles en rutinas
Lu (2024)	Invisible	Progresivo	Reproductora	Individual	Digital	No menciona/ No tuvo	No se menciona, se infiere malayo	Bajo	No menciona	A vida de los participantes
Pérez-Manzano (2018)	Intervencionista	Progresivo	Reproductora	Competitivo	Híbrido	Mixta	No indica se infiere español	Medio	No menciona	A sitio web
Gil (2024)	Neutro	Inmediato	Reproductora	Individual	Digital	No menciona/ No tuvo	Español	Bajo	No menciona	Cuestionario digital
Kaba (2025)	Invisible	Inmediato	Crítica	Competitivo y colaborativo	Híbrido	No menciona/ No tuvo	Se infiere en español	Alto	No menciona	Al contexto digital
Pienkowska (2023)	Invisible	Progresivo	Reproductora	Individual	Digital	No menciona/ No tuvo	Inglés	Alto	No menciona	A perfil de usuario
Morard (2023)	Invisible	Progresivo	Crítica	Colaborativa	Híbrido	Mixta	No se conoce	Alto	no menciona	al escenario de museos



Buchner (2025)	Invisible	Inmediato	Crítica	Colaborativa	Híbrido	No menciona/ No tuvo	No menciona,	Alto	No menciona	al entorno escolar
Cook (2022)	Intervencionista	Inmediato- progresivo	Crítica	Competitivo	Digital	No menciona/ No tuvo	Inglés	Medio	No menciona	Se adapto a temáticas e idiomas posteriormente
Shilo (2024)	Intervencionista	Inmediato- progresivo	Crítica	Individual	Digital	No menciona/ No tuvo	inglés	Medio	no menciona	Artículo científico a visualizaciones

Fuente: Elaboración propia a partir de datos del estudio.

3. DISCUSIONES

La finalidad educativa prevalente en los textos para el proceso de gamificación es coherente con los planteamientos de Deterding et al. (2011) y Poveda Pineda et al., (2023), que implica el uso instrumental de elementos de juegos para motivar comportamientos no lúdicos. Esto puede estar relacionado con la búsqueda de metodologías más participativas que han venido a ser tendencia en la educación (Guzmán et al., 2020), auxiliándose en procesos digitales complementando tanto procesos competitivos como colaborativos (Kaba et al., 2025).

Este énfasis en procesos colaborativos es contradictorio con la predominancia de juegos individuales y escenarios híbridos. Aunque pone de manifiesto las tensiones entre la educación percibida como reproductora como lo formuló Bourdieu y Passeron, (1977) que continúa vigente (Ávila Sánchez et al., 2023); y aquella percibida como escenario para desarrollo de habilidades socioemocionales (Calderón, 2024), propias del juego colaborativo.

De la misma forma, la digitalidad pone de manifiesto tensiones entre la personalización de la plataforma y la posibilidad para desarrollar habilidades socioemocionales, propias de contextos presenciales e interacciones humanas, que de fondo podrían interpretarse como la tensión entre el “individuo isla” (Bauman, 2000; Figueroa, 2024) y sujeto social (Mora, 2021).

No obstante, la digitalidad también permite mejorar los procesos de inclusión que se llevan a cabo en procesos formativos dentro y fuera del aula aunque de la misma forma puede reproducir y agudizar las inequidades presentes (Pérez-Valles y Reeves, 2023). En el contexto de investigación amplía el impacto y la divulgación de las investigaciones, aunque de la misma forma genera conflictos relacionados con el “dataísmo” (Álvarez y Enríquez, 2020).

En cuanto a la intención del texto, también emergen posturas más críticas, como lo menciona Fuchs (2014), en donde las plataformas gamificadas pueden prolongar las dinámicas de poder y explotación presentes en intereses capitalistas; lo cual conllevaría a riesgos relacionados con adicción a los juegos (Pérez Granados y Muñoz González, 2024) y con las dinámicas propias de las plataformas como las recompensas y los like (Martín Critikián y Medina Núñez, 2021), que dentro de los estudios de la muestra no fueron relacionados con un mayor logro en conductas esperadas (Frick et al., 2023).

Es de resaltar que el uso instrumental de la gamificación digital para control de rumores propuesta en el estudio de Xiong et al. (2024), precisamente ratifica la eficiencia de control en la reproducción de una percepción sobre la información a través de medios digitales; aunque como lo comprueba el estudio de Lu et al. (2024), existen restricciones de las posibilidades de lo digital en cuanto al perfil de usuario, específicamente en cuanto a personas adultas mayores.

A partir de los resultados se encuentra una tendencia hacia una representación de la desinformación Híbrida coherente con finalidades educativas, en donde se aborda no sólo la desinformación desde contextos digitales (Wardle y Derakhshan, 2017), incluyendo los Fake news (Tandoc et al., 2018), sino también los actores malintencionados presentes (Marwick y Lewis, 2017). Las otras representaciones Tecnocéntrica /Sociocultural, pueden estar relacionadas por los escenarios en los que se gesta la experiencia, ya sea presencial o digital.

Por su parte, al analizar la representación del usuario, se halló el usuario representado como Usuario-crítico, en donde los participantes fueron considerados sujetos activos y críticos dentro de la cultura digital (Jenkins et al., 2006; González, 2022). De la misma forma, el usuario usuario-víctima emergió ligado a escenarios de desigualdades en el acceso y uso de tecnologías (Livingstone y Helsper, 2007; Haz-Gómez et al., 2024)

En cuanto al potencial que poseen las instituciones para ejercer el control del conocimiento y la información expresado por Foucault (2022), se halló que es potenciado por las ventajas que ofrece la digitalidad, como lo menciona el estudio de Pérez-Manzano y Almela-Baeza (2018).

Al abordar el enfoque epistemológico, los abordajes positivistas encontrados de forma mayoritaria, pueden estar relacionados con una mirada propia de los investigadores desde el paradigma positivista (Guba y Lincoln, 1994; Mendoza y Mendoza, 2023), aunque también puede estar relacionado con las tensiones del investigador y las posibilidades de divulgación/aceptación de sus estudios (Nogueira González y Marcos Marcos, 2023). Aunque también emergen investigadores que reconocen la dimensión temporal del conocimiento (Frick et al., 2023), lo cual podría ser coherente con un cambio en el paradigma científico, como lo plantea Torres-Reyes (2025c).

El tiempo por tanto, ingresa como una dimensión importante, como referencia de marco paradigmático, y como temporalidad de los efectos de intervención, que podrían estar influenciados por la “cultura de la inmediatez” presentes en la sociedad (De Luna Martín, 2020). No obstante, como reconocen los autores de las investigaciones de la muestra, la intervención en el abordaje de la desinformación tiene efectos a lo largo del tiempo, que requieren estudios longitudinales que permitan la delimitación de su impacto.

La gamificación referida mayoritariamente como transformadora, es decir, como una estructura de pensamiento y argumentación crítica (Bogost, 2011), es coherente con las necesidades percibidas para el abordaje de la desinformación. Sin embargo, las posibilidades en el diseño y las configuraciones de la gamificación están limitadas por el acceso a recursos, poniendo de manifiesto las tensiones de “valor autoevidente” de la ciencia (Merton, 1973; Torres-Reyes, 2025b).

Al mismo tiempo, si bien es coherente con un paradigma positivista, que percibe la ciencia como “neutral y objetiva”, es interesante como emergen tensiones éticas implícitas y explícitas, más aún en el contexto de la salud que se extendieron tanto dentro del escenario de pandemia como fuera de él, relacionadas con salud mental y física. Esto pone de manifiesto, las tensiones en la comunicación, aún presentes en la comunicación científica y el que hacer investigativo, evidenciándose en las relación con el poder, que plantean una dicotomía entre la relación crítica y la reproductora.

Por otro lado, si bien el juego serio es consistente con la intención educativa, también requiere de un proceso participativo de las familias y los docentes para mitigar sus riesgos, especialmente en el contexto digital (Núñez-Naranjo et al., 2025). De la misma forma, se retoma el juego como mediador en la construcción individual del conocimiento, disolviendo las tensiones éticas que podrían emerger con la imposición o reproducción de los discursos. No obstante, este mediador dentro y fuera del contexto algorítmico, no está desprovisto de enfoques, posicionamientos e intenciones que podrían estar explícitamente observables en las pautas comerciales de plataformas digitales, como las que subyacen a las redes sociales.

4. CONCLUSIONES

Acorde con la muestra de literatura científica producida entre 2011-2025 analizada, se concluye que la gamificación ha sido utilizada como una estrategia de afrontamiento de la desinformación desde enfoques diversos, y en algunos casos contradictorios. Mientras algunas investigaciones reproducen una mirada tecnocéntrica y superficial del juego, centrada en gratificaciones y diseño atractivo, otros presentan enfoques críticos y transformadores, que entienden el juego como medio para fortalecer la agencia del usuario y promover el pensamiento crítico dentro de las poblaciones para hacer frente al discurso dominante.

De otra parte, los hallazgos muestran que la representación del usuario oscila entre una figura pasiva -usuario víctima- de la desinformación, y un sujeto activo, capaz de interpretar, cuestionar y decidir. Esta variación en la representación, responde a marcos epistemológicos: desde el paradigma positivista que privilegia lo observable y cuantificable de los impactos, hasta paradigmas interpretativos y críticos que entienden el conocimiento como situado, intencionado e inmerso en relaciones de poder desde una construcción sociocultural.

También emergen tensiones éticas, socioemocionales y políticas en la forma en que los juegos abordan la desinformación. En algunos casos, los algoritmos y formatos digitales replican lógicas de invisibilización o exclusión cultural; en otros, intentan incorporar narrativas locales, contextos sociales y adaptaciones que mejoran la participación.

En conjunto, estos resultados conllevan a repensar la gamificación no sólo como técnica educativa, sino como dispositivo cultural con capacidad para reproducir o disputar estructuras simbólicas. En este sentido, se destaca la necesidad de desarrollar propuestas de gamificación que no sólo informen, sino que también empoderen, visibilicen y transformen la (des)información y sus impactos posibles, teniendo en cuenta tanto los aspectos de contenido, como los demás aspectos relacionados con la comunicación, que puedan limitar la inclusión digital, el reconocimiento de la diversidad y la innovación en la intervención social.

Se recomienda realizar procesos posteriores que aborden los dilemas éticos presentes dentro de las diversas investigaciones que abordan la (des)información y sus dispositivos, incluyendo aquellos que son propios de los escenarios digitales, las emergentes ecologías basadas en inteligencias artificiales y tecnologías emergentes.

De la misma forma, se recomienda realizar otras investigaciones que profundicen en la influencia e interacción de las diferentes categorías y códigos emergentes de esta investigación dentro del proceso educativo, tanto a nivel de aprendizajes de contenidos como de habilidades socioemocionales y críticas, como en su proceso de enseñanza, didáctica y evaluación. Así como la generación de instrumentos que permitan visibilizar las representaciones y desafíos que subyacen dentro de las plataformas digitales de gamificación educativa.

FINANCIACIÓN. Esta investigación no recibió ninguna financiación externa.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez, D. y Enríquez, J. M. (2020). La digitalización de las masas y los riesgos del dataísmo. *Análisis Jurídico-Político* 2(3), 63-91. <https://doi.org/10.22490/26655489.3913>
- Angelelli, C. V., Ribeiro, G. M. C., Severino, M. R., Johnstone, E., Borzenkova, G., y da Silva, D. C. O. (2023). Developing critical thinking skills through gamification. *Thinking skills and creativity*, 49, e101354. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2023.101354>
- Ariya, P., Wongwan, N., Intawong, K., y Puritat, K. (2025). Digital literacy through gaming: A comparative study of knowledge acquisition, social presence, and emotional reactions in digital and non-digital board games. *Social Sciences & Humanities Open*, 11, 101387. <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2025.101387>
- Arnstein, S. R. (1969). A Ladder Of Citizen Participation. *Journal of the American Institute of Planners*, 35(4), 216-224. <https://doi.org/10.1080/01944366908977225>
- Artmann, B., Scheibenzuber, C., y Nistor, N. (2023). Elementary school students' information literacy: Instructional design and evaluation of a pilot training focused on misinformation. *Journal of Media Literacy Education*, 15(2), 31-43. <https://doi.org/10.23860/JMLE-2023-15-2-3>
- Astudillo Muñoz, Jorge. (2024). Desinformación: aproximación conceptual, riesgos y remedios. *Derecho PUCP*, (93), 55-97. <https://doi.org/10.18800/derechopucp.202402.002>
- Ávila Sánchez, R. J., Casas Cárdenas, E., y González Galindo, K. (2023). La escuela como reproductora de desigualdades: La educación de las élites políticas en México. *Dilemas contemporáneos: Educación, política y valores*, 14(27), 1-22. <https://doi.org/10.32870/dse.v0i27.1316>
- Bardin, L. (1996). *Análisis de contenido* (Trad. A. Pinazo). Ediciones Akal.
- Bauman, Z. (2000). *Modernidad líquida*. Fondo de cultura económica
- Bogost, I. (2011). *Persuasive games: the expressive power of videogame*. MIT Press.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1977). *La reproducción: Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Siglo XXI editores.
- Buchner, J. (2025). Playing an Augmented Reality Escape Game Promotes Learning About Fake News. *Tech Know Learn* 30, 425-445. <https://doi.org/10.1007/s10758-024-09749-y>
- Bujić, M., Salminen, M., y Hamari, J. (2023). Effects of immersive media on emotion and memory: An experiment comparing article, 360-video, and virtual reality. *International Journal of Human-Computer Studies*, 179, 1-12. <https://doi.org/10.1016/j.ijhcs.2023.103118>
- Calderón, A. (2024). Desarrollo de habilidades socioemocionales en la formación de educadores en la sociedad actual. *Sophia*, 37, 283-309. <https://doi.org/10.17163/soph.n37.2024.09>
- Carpentier, N. (2011). *Media and Participation: A site of ideological-democratic struggle*. Intellect Bristol. https://doi.org/10.26530/oapen_606390
- Cook, J., Ecker, U. K. H., Trecek-King, M., Schade, G., Jeffers-Tracy, K., Fessmann, J., ... McDowell, J. (2022). The cranky uncle game—combining humor and gamification to build student resilience against climate misinformation.

- Environmental Education Research*, 29(4), 607–623.
<https://doi.org/10.1080/13504622.2022.2085671>
- De Luna Martín, Á. (2020). *Tiempo y cultura: La sociedad de la inmediatez*. Universidad de Sevilla. <https://hdl.handle.net/11441/130794>
- Deterding, S. (2020). Gamification and the limits of gamefulness: A critical reflection. En Walz, R. y Deterding, S. (eds.), *The Gameful World: Approaches, Issues, Applications* (pp. 237–256). MIT Press.
- Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., y Nacke, L. (2011). From game design elements to gamefulness. *Association for Computing Machinery*. 9–15.
<https://doi.org/10.1145/2181037.2181040>
- Faure-Carvalho, A., Calderón-Garrido, D. y Gustems-Carnicer, J. (2022). Gamificación Digital en la Educación Secundaria: una revisión sistemática. *Revista Latina de Comunicación Social*, 80, 137–154. <https://www.doi.org/10.4185/RLCS-2022-1773>
- Figueroa, J. D. (2024, 11 de noviembre). ¿Qué es la modernidad líquida? Según Zygmunt Bauman. <https://acortar.link/kX8L85>
- Floridi, L., y Cowls, J. (2019). A Unified Framework of Five Principles for AI in Society. *Harvard Data Science Review*, 1(1), 1–14.
<https://doi.org/10.1162/99608f92.8cd550d1>
- Foucault, M. (2022). *Vigilar y castigar*. Siglo XXI.
- Frasca, G. (2003). Simulation versus narrative: Introduction to ludology. En M. J. P. Wolf M.J.P. y Perron, B. (Eds.), *Video/Game/Theory* (pp. 221–235) Routledge.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. Continuum
- Frick, U., Sipar, D., Bücheler, L., Haug, F., Haug, J., Almqbaali, K. M., Pryss, R., Rosner, R., y Comtesse, H. (2023). A Mobile-Based Preventive Intervention for Young, Arabic-Speaking Asylum Seekers During the COVID-19 Pandemic in Germany: Design and Implementation. *JMIR formative research*, 7, e44551.
<https://doi.org/10.2196/44551>
- Fuchs, C. (2014). *Social media: A critical introduction*. SAGE Publications Ltd.
<https://doi.org/10.4135/9781446270066>
- Gaspar, J. S., Lage, E. M., Silva, F. J. D., Mineiro, É., Oliveira, I. J. R., Oliveira, I., Souza, R. G., Gusmão, J. R. O., De Souza, C. F. D., y Reis, Z. S. N. (2020). A Mobile Serious Game About the Pandemic (COVID-19 - Did You Know?): Design and Evaluation Study. *JMIR serious games*, 8(4), e25226.
<https://doi.org/10.2196/25226>
- Gee, J. P. (2003). *What video games have to teach us about learning and literacy*. Palgrave Macmillan.
- Gil Ruiz, P. (2024). Gamification as a methodology to enhance analytical and sustainable engagement on social media. *Discov Educ*, 3, 4. <https://doi.org/10.1007/s44217-023-00074-7>
- González Vargas, B. (2022). *Henry Jenkins y la cultura participativa en ambientes escolares*. <https://acortar.link/mgWXhc>
- Guba, E. y Lincoln, Y. (1994). Paradigmas en competencia en la investigación cualitativa. En Denman, C. y J.A. Haro (Comps.), *Por los rincones. Antología de métodos cualitativos en la investigación social* (pp.113–145). El Colegio de Sonora.
<https://acortar.link/6kCSga>

- Guzmán Aguilar, R. M., Vázquez, J. A., y Escamilla Ortiz, A.. (2020). Cambio de paradigma en la educación. *Cirujano general*, 42(2), 132-137. <https://doi.org/10.35366/95373>
- Habermas, J. (2023). *Teoría de la acción comunicativa*. Editorial Trotta
- Haraway, D. (1988). Situated knowledges: The science question in feminism and the privilege of partial perspective. *Feminist Studies*, 14(3), 575-599. <https://acortar.link/K8d6OR>
- Harding, S. (1992). Subjectivity, experience and knowledge: An epistemology from/for rainbow coalition politics. *Development and Change*, 23(3), 579-602. <https://doi.org/10.1111/j.1467-7660.1992.tb00461.x>
- Haz-Gómez, F. E., López-Martínez, G., y Manzanera-Román, S. (2024). *La exclusión digital como una forma de exclusión social: una revisión crítica del concepto de brecha digital*. *Studia Humanitatis Journal*, 4(1), 57-89. <https://doi.org/10.33732/shj.v4i1.112>
- Jenkins, H. (2006). *Convergence Cultura: Where Old and New Media Collide*. NYU Press
- Jenkins, H., Ford, S. y Green, J. (2013). Spreadable media: Creating Value and meaning En *A Networked Culture* (pp.113-153).New York University Press.
- Kaba, H. E. J., Misailovski, M., Brähler, J., Garcia, J. A. B., Artelt, T., Raupach, T., y Scheithauer, S. (2025). Innovative teaching in infection prevention and control and infectious diseases education: testing and investigation of student perceptions. *Infection*, 53(1), 139-143. <https://doi.org/10.1007/s15010-024-02332-8>
- Kapp, K. (2012). *The gamification of learning and instruction: Game-based methods and strategies for training and education*. Pfeiffer.
- Kincheloe, J. y McLaren, P. (Coords.). (2008). *Pedagogía crítica: De qué hablamos, dónde estamos*. Graó.
- Lampe, D., y Lovšin Kozina, F. (2020). Card game-based learning on nutrition value and labeling. *Science Education International*, 31(4), 386-390. <https://doi.org/10.33828/sei.v31.i4.7>
- Latour, B. y Woolgar, S. (2022). *La vida en el laboratorio: La construcción de los hechos científicos*. Alianza editorial.
- Livingstone, S., y Helsper, E. (2007). Gradations in digital inclusion: children, young people and the digital divide. *New Media & Society*, 9(4), 671-696. <https://doi.org/10.1177/1461444807080335>
- Lu, S. Y., Yoon, S., Yee, W. Q., Heng Wen Ngiam, N., Ng, K. Y. Y., y Low, L. L. (2024). Experiences of a Community-Based Digital Intervention Among Older People Living in a Low-Income Neighborhood: Qualitative Study. *JMIR aging*, 7, e52292. <https://doi.org/10.2196/52292>
- Liotard, J.F. (2006). *La condición postmoderna: Informe sobre el saber*. Ediciones Cátedra.
- Martín Critikián, D. y Medina Núñez, M. (2021). Redes sociales y la adicción al like de la generación z. *Revista de Comunicación y Salud*, 11, 55-76. <https://doi.org/10.35669/rcys.2021.11.e281>
- Marwick, A., y Lewis, R. (2017). *Media manipulation and disinformation online*. Data & Society.

- Mendoza, E., y Mendoza Marchán, A. (2023). *Síntesis de la investigación positivista. Aula Virtual*, 4(10), 156–160.
- Merton, R. K. (1973). *The Sociology of Science: Theoretical and Empirical Investigations*. University of Chicago Press.
- Mora, M. (2021). Brief notes on the subject or social agent in three currents of sociological thought. *Revista ABRA*, 41(62), 51-61. <https://doi.org/10.15359/abra.41-62.3>
- Morard, S., Sanchez, E., y Bonnat, C. (2023). Museum games and personal epistemology: A study on students' critical thinking with a mixed reality game. *International Journal of Serious Games*, 10(4), 131-151. <https://doi.org/10.17083/ijsg.v10i4.695>
- Moya Rozalén, S. (2023). *La gamificación como tecnología persuasiva: balance ético de un fenómeno pluridisciplinar y propuesta de autorregulación* [Tesis doctoral]. Universidad Católica de Valencia. <https://riucv.ucv.es/handle/20.500.12466/2848>
- Nogueira González, P., y Marcos Marcos, J. (2023). Sesgos en la edición científica e investigación cualitativa: ¿hay lugar para la discriminación positiva?. *Gaceta Sanitaria*, 37, 102348. 2024. <https://doi.org/10.1016/j.gaceta.2023.102348>
- Núñez-Naranjo, A., Sosa-Quinonez, S., Jaramillo-Guzmán, E., Romero-Moya, D., y Nicolalde-Páez, D., (2025). La influencia del uso de videojuegos educativos en el desarrollo cognitivo infantil. 593 *Digital Publisher CEIT*, 10(1-2), 51-64. <https://doi.org/10.33386/593 dp.2025.1-2.2958>
- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Hróbjartsson, A., Lalu, M. M., Li, T., Loder, E. W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., McGuinness, L., Stewart, L., Thomas, J., Tricco, A. C., Welch, V. A., Whiting, P. y Moher, D. (2021). Explicación y elaboración de PRISMA: orientación actualizada y ejemplos para la presentación de informes de revisiones sistemáticas. *BMJ*, 372(71). <https://doi.org/10.1136/bmj.n160>
- Pérez Granados, L., y Muñoz González, L. de la C. (2024). La gamificación en el ámbito educativo: desafíos, potencialidades y perspectivas para su implementación. *Revista de Educación*, 405, 249-274. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2024-405-634>
- Pérez-Manzano, A., y Almela-Baeza, J. (2018). Gamification and transmedia for scientific promotion and for encouraging scientific careers in adolescents. *Comunicar*, 26(55), 93–103. <https://acortar.link/sTwYfV>
- Pérez Sedeño, E. (2025, 16 de marzo). Sandra Harding (1935-2025): la filósofa que defendió la importancia de un punto de vista feminista en el conocimiento. *The Conversation*. <https://acortar.link/9IhS53>
- Pérez-Valles, C. y Reeves, E. (2023). Educación inclusiva digital: una revisión bibliográfica actualizadas. Las brechas digitales en la educación inclusiva. *Actualidades investigativas en Educación*, 23(3), 1-24. <http://doi.org/10.15517/aie.v23i3.54680>
- Pienkowska, A., Ang, C. S., Mammadova, M., Mahadzir, M. D. A., y Car, J. (2023). A Diabetes Education App for People Living With Type 2 Diabetes: Co-Design Study. *JMIR formative research*, 7, e45490. <https://doi.org/10.2196/45490>

- Poveda Pineda, D. F., Limas-Suárez, S. J., y Cifuentes Medina, J. E. (2023). La gamificación como estrategia de aprendizaje en la educación superior. *Educación y Educadores*, 26(1), e2612. <https://doi.org/10.5294/edu.2023.26.1.2>
- Prieto-Andreu, J. M., Gómez-Escalonilla-Torrijos, J. D., y Said-Hung, E. (2022). Gamificación, motivación y rendimiento en educación: Una revisión sistemática. *Revista Electrónica Educare*, 26(1), 1–23. <https://doi.org/10.15359/ree.26-1.1>
- Rebollo Campos, L. A. (2024). *Hacia una (nueva) teoría de la desinformación: Un estudio exploratorio*. *Entretejidos*. 2(11), 2-32.
- Rius-Ulldemolins, J., y Pecourt, J. (2021). *Sociología de la cultura en la era digital*. Editorial Trotta.
- Sáez Tajafuerce, B. (2018). Saberes situados. Enrahonar: Quaderns de Filosofia, 60, 93–108. <https://doi.org/10.5565/rev/enrahonar.1198>
- Salen, K. y Zimmerman, E. (2003). *Rules of play: Game Design fundamentals*. The MIT Press.
- Shilo, A., y Raidou, R. G. (2024). Visual narratives to edutain against misleading visualizations in healthcare. *Computers & Graphics*, 123, e104011. <https://doi.org/10.1016/j.cag.2024.104011>
- Strauss, A. y Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research : grounded theory procedures and techniques*. Sage Publications
- Suárez Becerra, D., León Izquierdo, R. P., Mejía Manrique, A., Valencia Julca, P. T., y Castañeda Quiliche, J. C. (2025). Análisis teórico sobre la participación ciudadana y la gobernabilidad en países latinoamericanos. *Universidad, Ciencia y Tecnología*, 29(126), 1–18. <https://doi.org/10.47460/uct.v29i126.876>
- Suits, B. (2005). *The Grasshopper: Games, Life and Utopia*. Broadview press.
- Suits, B. (2022). *La cigarra: los juegos, la vida y la utopía*. Espíritu Guerrero Editor
- Tandoc, E. C., Lim, Z. W., y Ling, R. (2018). Defining “Fake News”. *Digital Journalism*, 6(2), 137–153. <http://doi.org/10.1080/21670811.2017.1360143>
- Torres-Reyes, A. M. (2025a) [En prensa] El juego de la verdad: revisión sistemática sobre la relación entre gamificación y desinformación. En *Espacios de sentido: comunicación, conocimiento y cultura visual*. Egregius Editorial
- Torres-Reyes, A. M. (2025b) [En prensa]. Disrupciones en la ciencia: Análisis bibliométrico de la extrema derecha en la era de la inteligencia artificial. En *Decir y comprender: saberes que circulan entre lenguas y realidades sociales*. Dykinson
- Vercelli, A. (2021). El extractivismo de grandes datos (personales) y las tensiones jurídico-políticas y tecnológicas vinculadas al voto secreto. Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas. *THEMIS Revista de Derecho* (79), 111-125. <https://doi.org/10.18800/themis.202101.006>
- Wardle, C. y Derakshan, H. (2017). *Information Disorder: toward an interdisciplinary framework for research and policy making*. Council of Europe. <https://acortar.link/2sjVWZ>
- Watzlawick, P., Beavin, J. y Jackson, D. (1985). *Teoría de la comunicación humana*. Herder Editorial
- Wehbe, R. R., Whaley, C., Eskandari, Y., Suarez, A., Nacke, L. E., Hammer, J., y Lank, E. (2022). Designing a Serious Game (Above Water) for Stigma Reduction



- Surrounding Mental Health: Semistructured Interview Study With Expert Participants. *JMIR serious games*, 10(2), e21376. <https://doi.org/10.2196/21376>
- Xiong S, Zuo L, Chen Q, Zeliang Z, y Nor Akmal Khalid M. (2024). A Serious Game (“Fight With Virus”) for Preventing COVID-19 Health Rumors: Development and Experimental Study. *JMIR Serious Games*, 12, e45546. <https://doi.org/10.2196/45546>
- Zuboff, S. (2019). *The Age of Surveillance Capitalism: The Fight for a Human Future at the New Frontier of Power*. PublicAffairs.