



ESTRATEGIAS DE GAMIFICACIÓN Y LA MOTIVACIÓN PARA EL APRENDIZAJE

GAMIFICATION STRATEGIES AND MOTIVATION FOR LEARNING

**Trabajo de Investigación para optar al
Grado Académico de Bachiller en Educación**

Autores

Magdaly Aide Castillo Calle
<https://orcid.org/0009-0007-2215-7534>

Naidin Keyvin Rodriguez Ruiz
<https://orcid.org/0009-0005-4090-6100>

Asesor

Joel Alberto Rojas
<https://orcid.org/0000-0002-8373-5955>

Lima-Perú

2026



MONOGRAFIA KEYVIN RODRIGUEZ - MAGDALY CASTILLO - 24-04-26

ID : 3d297bc2bee7362891bcd7a4dc70d001681a71a8



16%

Textos sospechosos

Nombre del fichero : MONOGRAFIA KEYVIN RODRIGUEZ - MAGDALY CASTILLO - 24-04-26.txt
Tamaño del archivo original : 1,98 MB
Número de palabras : 12.561
Número de caracteres : 86304

Depositante : Joel Alberto ROJAS HERNANDEZ
Fecha de depósito : 28 de abril de 2026
Tipo de carga : interface
fecha de fin de análisis : 28 de abril de 2026

Resumen (sección 1/3)

Localización de los textos sospechosos en el documento :



Incluido en el porcentaje de textos sospechosos :

Similitudes 14%

Sintáctica 4% Semántica 10%

Pasajes con similitudes a fuentes encontradas en diferentes colecciones.



Detección de IA <1%

Textos estilísticamente próximos a un texto generado por una IA.

Este índice es un indicador y no una prueba. Comprueba con el autor si domina los conocimientos mencionados en el documento.



Idiomas no reconocidos 2%

Pasajes en los que parte del vocabulario utilizado no forma parte del diccionario de la lengua. Puede tratarse de un intento del autor de modificar el texto para evitar ser detectado.



No incluido en el porcentaje de textos sospechosos :

Textos entre comillas <1%

Pasajes entre comillas, a menudo indicativos de una cita.

DEDICATORIA

Dedico este trabajo a mi familia, por su apoyo constante y por sostenerme con paciencia y confianza durante todo el proceso. A mis docentes, por acompañar mi formación con exigencia y vocación, y por inspirarme a mirar la educación como un espacio de mejora continua. Finalmente, a los niños y niñas que, con su curiosidad y energía, impulsan la búsqueda de estrategias que hagan del aprendizaje una experiencia más significativa.

Magdaly Aide Castillo Calle

Dedico esta monografía a mis padres y seres queridos, por su respaldo y motivación en cada etapa de este camino académico. A mis maestros, por las enseñanzas que fortalecieron mi compromiso con la educación, y a los docentes de primaria que, con su esfuerzo cotidiano, recuerdan la importancia de innovar con sentido pedagógico para favorecer el interés por aprender.

Naidin Keyvin Rodriguez Ruiz

RESUMEN

El presente trabajo monográfico analiza la gamificación como el eje central de la estrategia pedagógica en educación primaria y su influencia en la motivación del aprendizaje, apoyándose en fuentes documentales actuales, sobre todo de origen iberoamericano. Así también, se describen los elementos propios del juego aplicados al entorno educativo, como las historias o narrativas, las misiones, los niveles, los puntos, las insignias, la retroalimentación inmediata y los retos colectivos; además, se analiza cómo estos influyen en la participación, el esfuerzo mantenido y la capacidad de regular el propio aprendizaje. El análisis se organiza alrededor de tres aspectos principales: los fundamentos y tipos de gamificación aplicables al aula de primaria; los enfoques teóricos sobre la motivación en la niñez intermedia, específicamente la teoría de la autodeterminación, el refuerzo y la fijación de metas; y las condiciones pedagógicas que permiten que la gamificación funcione como un andamiaje motivacional sostenible. Los resultados coinciden en señalar que esta herramienta resulta más útil cuando se conecta con las metas del currículo y se orienta a ofrecer una retroalimentación que realmente informe al estudiante, dejando de lado una visión centrada solo en sumar puntos. Por otro lado, se observa que la motivación interna, es decir, la sensación de autonomía, de sentirse capaz y de pertenencia al grupo, mejora cuando hay un equilibrio entre cooperar y competir, cuando se valora el proceso de aprendizaje y cuando el error se reinterpreta como una oportunidad en lugar de depender únicamente de premios externos. De esta manera, se concluye que la gamificación no es un fin en sí mismo, sino un marco didáctico que, bajo un diseño docente intencionado, contribuye a crear experiencias de aprendizaje más significativas en la educación primaria.

Palabras clave: gamificación; educación primaria; motivación académica; autorregulación; evaluación formativa.

ABSTRACT

This monograph analyzes gamification as the central axis of pedagogical strategy in primary education and its influence on learning motivation. It draws on current documentary sources, primarily from Ibero-America, describing the game elements applied to the educational environment, such as stories or narratives, missions, levels, points, badges, immediate feedback, and collective challenges. It also analyzes how these elements influence participation, sustained effort, and the ability to regulate one's own learning. Therefore, the analysis is organized around three main aspects: the foundations and types of gamification applicable to the primary classroom; theoretical approaches to motivation in middle childhood, focusing especially on self-determination theory, reinforcement, and goal setting; and pedagogical conditions that allow gamification to function as a sustainable motivational framework. The results agree that this tool is most useful when it connects with curriculum goals and is geared towards providing feedback that truly informs the student, moving away from a focus solely on accumulating points. Furthermore, it is observed that intrinsic motivation, that is the feeling of autonomy, capability, and belonging to the group, improves when there is a balance between cooperation and competition, when the learning process is valued, and when mistakes are reinterpreted as opportunities rather than relying solely on external rewards. Thus, it is concluded that gamification is not an end in itself, but rather a didactic framework that, under an intentional teaching design, contributes to creating more meaningful learning experiences in primary education.

Keywords: gamification; primary education; academic motivation; self-regulation; formative assessment.

ÍNDICE

DEDICATORIA	iii
RESUMEN	iv
ABSTRACT.....	v
INTRODUCCIÓN	8
CAPÍTULO I: GAMIFICACIÓN EN EDUCACIÓN PRIMARIA	10
1.1. Definición de gamificación	10
1.2. Tipos de gamificación.....	11
1.3. Importancia	12
1.4. Características	13
1.5. Principales estrategias de gamificación aplicadas en primaria.....	14
1.5.1. Estrategia 1: Narrativas y misiones.....	14
1.5.2. Estrategia 2: Cuestionarios competitivos con retroalimentación.....	15
1.5.3. Estrategia 3: Evaluación formativa gamificada	16
1.5.4. Estrategia 4: Retos cooperativos y regulación del aula.....	17
1.6. Uso de recompensas y puntos	18
1.7. Niveles y desafíos	18
1.8. Retroalimentación inmediata.....	19
CAPITULO II: MOTIVACIÓN PARA EL APRENDIZAJE EN PRIMARIA.....	21
2.1. Concepto de motivación para el aprendizaje	21
2.2. Principales teorías de la motivación aplicadas a la educación primaria.....	21
2.2.1. Teoría del refuerzo y conductismo	22
2.2.2. Teoría de la fijación de metas.....	23
2.3. Características de la motivación para el aprendizaje en estudiantes de primaria	23
2.4. Dimensiones y tipos de motivación para el aprendizaje	25
2.5. Orientación de meta: la tarea frente al ego.....	25
2.6. Motivación situacional y disposicional.....	26
2.7. Importancia de la motivación para el aprendizaje en primaria.....	26

CAPÍTULO III: LA GAMIFICACIÓN Y SU INFLUENCIA EN LA MOTIVACIÓN PARA EL APRENDIZAJE	28
3.1. Planteamiento de la premisa y modelo conceptual	28
3.2. La gamificación y el fomento de la motivación intrínseca.....	29
3.2.1. Autonomía a través de la narrativa y la capacidad de elección	30
3.2.2. Competencia mediante el “desafío óptimo” y la resignificación del error	30
3.3. La gamificación y la gestión de la motivación extrínseca.....	31
3.3.1. Los puntos y medallas como retroalimentación informativa (<i>feedback</i>).....	31
3.3.2. El rol social de las recompensas y la gestión de la competencia	32
3.4. Aportes de la gamificación a la autorregulación y metacognición	32
3.4.1. Visualización del progreso y planificación estratégica	32
3.4.2. <i>Feedback</i> inmediato para la corrección de errores.....	33
3.5. Condiciones críticas de diseño para que la gamificación mejore la motivación	33
CONCLUSIONES	35
REFERENCIAS.....	38

INTRODUCCIÓN

En los primeros años de escolaridad, el deseo por aprender no depende únicamente de la disposición individual del estudiante, sino que se vincula también con las condiciones que ofrece el aula para mantener la concentración, otorgar propósito a las actividades y permitir que el avance sea visible. Durante esta etapa, que se produce entre los 6 y 12 años, la motivación está relacionada con la capacidad de retroalimentación que brinda el docente y otros aspectos, tales como el reconocimiento y las vivencias de experiencias que les permitan percibir el progreso.

En ese sentido, resulta inapropiado el uso de prácticas pedagógicas enfocadas en la repetición mecánica o en evaluaciones dónde los resultados no se comunican de manera oportuna, ya que pueden obstaculizar la constancia, el compromiso y la capacidad del niño para dirigir su propio proceso de aprendizaje.

Ante este contexto, la gamificación se ha vuelto una opción muy usada en el mundo educativo, porque busca mantener el interés y la participación de los estudiantes, sin que enseñar se convierta en un simple juego sin propósito. En términos sencillos, aplicar esta estrategia significa incluir de manera intencional aspectos propios de los juegos, como retos, insignias, niveles, respuestas rápidas o historias dentro de actividades que no son “jugables”. Esto con el fin de fomentar y lograr experiencias más entretenidas y con mayor sentido dentro del salón de clase.

Sin embargo, este aspecto no se puede tomar como una solución automática, debido a que su eficacia está relacionada con decisiones pedagógicas, como la coherencia con el currículo, la claridad en los criterios de logro y el balance entre colaboradores. Se trata de que los premios o recompensas tengan un valor formativo real, dado que, si se aplican sin un propósito claro, se corre el peligro de que todo termine reducido a juntar puntos (“pointificación”) y se genere una motivación muy superficial que depende de estímulos de afuera. Por consiguiente, vale la pena analizar la gamificación con una mirada crítica y bien fundamentada, conectándola con teorías sobre la motivación y con situaciones reales de uso dentro del aula.

La finalidad de este trabajo monográfico es examinar la relación entre la gamificación y la motivación para aprender en alumnos de educación primaria a través de la literatura especializada. De manera específica, se pretende: analizar las estrategias, características y clases más relevantes de gamificación aplicables en el nivel primario; examinar las perspectivas teóricas más importantes para entender la motivación en la niñez intermedia; y determinar los requisitos pedagógicos que posibiliten que la gamificación actúe como un soporte motivacional sostenible y que promueve la autorregulación.

En cuanto a la metodología, el estudio desarrolla aspectos monográficos como documentales, basándose en la revisión y el respectivo análisis de fuentes académicas relacionadas con las dos variables de estudio en entornos educativos. Además, presenta un criterio analítico-descriptivo, con la finalidad de lograr sistematizar los resultados, contrastar posturas y, sobre todo, sugerir una interpretación integral que brinde un mayor entendimiento de esta estrategia en el nivel primario, especificando su alcance y limitaciones.

Por último, la estructura del presente estudio se divide en tres capítulos. El primero aborda el tema de la gamificación en educación primaria, incluyendo aspectos teóricos y cómo se desarrolla en el aula. El segundo aborda aspectos relacionados con la motivación de aprendizaje en alumnos de primaria. El tercero busca unir los dos ejes y describe la manera en que las dinámicas gamificadas pueden afectar la motivación intrínseca y extrínseca, además de las condiciones que deben considerarse para prevenir resultados negativos. Finalmente, se presentan las conclusiones y referencias empleadas.

CAPÍTULO I: GAMIFICACIÓN EN EDUCACIÓN PRIMARIA

1.1. Definición de gamificación

El término gamificación en el ámbito educativo es descrito como el uso de los diferentes elementos, dinámicas, estéticas y pensamiento de los juegos para motivar, incentivar e involucrar a las personas a su participación, para así promover el aprendizaje significativo y ayudar en la solución de conflictos (Ortiz-Colón et al., 2018). Para los autores, la gamificación no se trata simplemente de usar los juegos, sino de aplicar sus elementos en contextos no lúdicos.

En esta monografía, se considera que la gamificación, desde la perspectiva del aula, es una estrategia que da mayor visibilidad y significado al trabajo cotidiano. Los elementos propios de juego, como los puntos, niveles, retos e insignias, facilitan que los estudiantes puedan reconocer su progreso; así también, ayuda a que se sientan motivados para seguir aprendiendo.

En el nivel primaria, esto puede emplearse de manera sencilla, por ejemplo, transformando una unidad didáctica en una pequeña aventura, donde cada tarea para el niño sea una misión. Los errores son oportunidades para mejorar y los objetivos se dan a conocer con un lenguaje claro y cercano; no se trata simplemente de “usar juegos”, sino de planificar con intención y visión dinámicas, que estén acopladas con los objetivos curriculares y que cuenten con criterios claros para su respectiva evaluación.

En la práctica, gamificar implica organizar metas, reglas y retroalimentación de modo que los estudiantes participen de manera activa en su propio aprendizaje. Las recompensas como insignias, privilegios o puntos funcionan mejor cuando muestran lo que el estudiante ha aprendido y no solo el propósito final. De esta manera, los niños aprenden a valorar el esfuerzo y lo que han aprendido, más allá de la recompensa (Zambrano-Álava et al., 2020). Es también importante mantener en las actividades un nivel de dificultad adecuado: que no sean tan fáciles ni difíciles, que no lleguen a aburrir ni que generen frustración, y que siempre incluyan apoyo para quienes lo necesiten.

En tal sentido, se infiere que este aspecto es considerado como una estrategia didáctica que logra integrar de manera intencionada elementos propios del juego, así como la retroalimentación constante en escenarios educativos no lúdicos, con el objetivo de poder motivar la participación activa, desarrollar el aprendizaje y promover la autorregulación. Además, pretende dejar en claro que no se busca disfrazar la clase, sino entender que es una planificación que organiza metas y criterios de evaluación claros, ajustados siempre a los objetivos curriculares, donde los estudiantes logren conocer su avance, valoren su esfuerzo y logren involucrarse de manera colaborativa y autónoma en su propio proceso de aprendizaje.

1.2. Tipos de gamificación

La gamificación se entiende como la inclusión de elementos y dinámicas propios del juego en espacios ajenos al entretenimiento, para lograr incrementar la motivación y el compromiso de los participantes. En el campo educativo, esta estrategia busca construir experiencias de aprendizaje más participativas mediante herramientas como insignias, niveles o narrativas interactivas (Sánchez Benítez, 2010). En este marco, Marczewski y Marczewski (2015) introdujo una diferenciación fundamental entre una aplicación meramente superficial y otra de carácter más estructural, donde la primera se reduce a intervenciones aisladas en momentos específicos, mientras que la segunda integra diversos componentes lúdicos de manera coordinada, con objetivos prolongados en el tiempo y una participación constante del alumno durante todo el recorrido formativo. El enfoque superficial suele despertar intereses momentáneos vinculados con recompensas externas, mientras que el enfoque profundo busca promover una motivación sostenida y un aprendizaje con sentido.

De igual modo, para Juan-Lázaro y Area-Moreira (2021), la gamificación superficial implica la utilización de “algunos” rasgos propios del juego, como pueden ser la obtención de puntos, las medallas o las tablas de clasificación, dentro de espacios que no están pensados para el juego, tal como sucede en contextos de enseñanza. Estos mecanismos, conocidos en conjunto como sistemas de calificación, son fáciles de aplicar y son capaces de ofrecer una devolución inmediata y comprensible para el alumno. Por otro lado, Pérez Granados y Muñoz González (2024) propusieron que la gamificación profunda supone diseñar una experiencia inmersiva con una narrativa cuidadosamente desarrollada que se lleva a cabo dentro del espacio educativo, a diferencia de la versión superficial, que queda limitada al empleo de herramientas para actividades simples con algunos elementos lúdicos.

De forma similar, existe otra forma de agrupar la gamificación atendiendo a su impacto sobre los materiales educativos. Gachanja Wanjiru (2022) e Yıldırım y Şen (2021) establecieron una distinción entre la gamificación estructural y la gamificación de contenido. En la primera, se añade una capa lúdica, como pueden ser insignias, barras de avance o retos específicos, sin alterar los materiales de aprendizaje originales, lo que la convierte en una opción sencilla de implementar, aunque superficial, dado que los contenidos siguen siendo los mismos. En la segunda, el propio material didáctico se convierte en una experiencia de juego mediante narrativas, misiones o personajes, consiguiendo que las clases y las tareas se planteen como aventuras o simulaciones que promueven la autonomía y otorgan un significado más profundo al aprendizaje.

Yıldırım y Şen (2021) señalaron que estas dos modalidades pueden combinarse, aunque su diferenciación teórica resulta práctica. Por su lado, Gachanja Wanjiru (2022) vinculó la variante estructural con una gamificación de tipo “trivial extrínseca”, es decir, impulsada por elementos externos, en oposición a la de contenido, que deriva en una gamificación “intrínseca profunda”, enfocada en el motor interno del estudiante y en el terreno educativo. Estas formas evidencian que la gamificación puede restringirse a un mero adorno superficial de la enseñanza o, por el contrario, puede transformar el aprendizaje mediante una experiencia lúdica de mayor inmersión.

Siguiendo esa línea, otra manera de clasificar la gamificación es mediante la vivencia particular de cada alumno, de modo que los progresos ocurren a través de desafíos que se adaptan a lo que cada uno puede hacer mientras se promueven el trabajo en equipo y los ambientes de competencia medidos. Estos obligan a prestar atención a la variedad de ritmos dentro del grupo, al contexto de enseñanza y a una evaluación permanente para que nadie quede fuera ni se les brinde demasiada importancia a los premios externos, ya que la razón de ser de cada elemento del juego está en cómo se conecta con las habilidades y los logros que se esperan alcanzar (Sarabia-Guevara y Bowen-Mendoza, 2023)

1.3. Importancia

La importancia de gamificar en primaria reside en que mejora la motivación, la persistencia y el aprendizaje con sentido, sobre todo cuando se plantean metas claras y se ofrece retroalimentación continua. Su efecto se nota en la mayor participación de los estudiantes, el tiempo en que dedican y su capacidad de autorregular su propio aprendizaje, con mejores resultados cuando el diseño está alineado con el currículo. El valor educativo no proviene del

“premio”, sino de la forma en que se organiza la práctica deliberada. Estudios recientes en español han señalado efectos positivos sostenidos en la motivación y logro al integrar elementos lúdicos con evaluación formativa (Huamaní Quispe y Vega Vilca, 2023).

Es importante recalcar que la certeza de estas dinámicas en la etapa de educación primaria (6 a 12 años) responde a las características progresivas del alumnado. En estas edades, los estudiantes transitan del pensamiento concreto al formal y demandan retroalimentación inmediata y tangible para regular su conducta, dado que sus periodos de atención son aún restringidos y su estimulación responde enérgicamente a estímulos visibles de progreso, tal como lo proporciona el diseño gamificado.

De la misma manera, se notan ventajas dentro de un enfoque activo donde los alumnos investigan, escogen, prueban, reciben devoluciones sobre cómo lo hacen y vuelven a empezar el ciclo una y otra vez, lo cual fortalece la comprensión y el uso de lo aprendido. Además, la gamificación empuja hacia metas de mejora continua y hacia una actitud de querer superarse. En situaciones donde la dificultad sube poco a poco y los errores se ven como algo normal del proceso, los niños de los primeros grados logran mejores resultados cuando pueden notar su avance y la ayuda que reciben es rápida y fácil de entender. Estudios recientes escritos en español han señalado que la gamificación está relacionada con habilidades para aprender de manera activa y con la motivación que nace desde adentro (Ulloa Arias y Carcausto Calla, 2024).

1.4. Características

Una experiencia de aprendizaje basada en juegos bien diseñada posee características como metas definidas: un incremento progresivo en complejidad, retroalimentación al instante y un sentido o narrativa conectado con los temas de estudio, además incluye normas bien explicadas, mayor autonomía de manera gradual y momentos para colaborar en grupo, junto con mecanismos de valoración que analizan evidencias más allá de los puntajes. Por lo tanto, lo fundamental es lograr un equilibrio entre la parte entretenida y la educativa para evitar que el interés se sostenga solo con recompensas externas, mientras que investigaciones actuales analizan estas bases didácticas y subrayan el rol del docente al crear vivencias con sentido (Villamar Gavilanes y Sánchez Casanova, 2024).

Un elemento central al momento de planificar incluye presentar retos diversos, varias rutas posibles y distintos tipos de premios que valoren el esfuerzo y el progreso alcanzado, no

únicamente la victoria. En caso de usarse tablas de posiciones, estas deben ser temporales y acompañarse de metas personales, además de dinámicas colectivas. Asimismo, hay que controlar la exigencia cognitiva que generan las normas y herramientas tecnológicas para que no desplacen el contenido principal (Pérez Granados y Muñoz González, 2024).

1.5. Principales estrategias de gamificación aplicadas en primaria

La literatura académica en español ha identificado un repertorio de estrategias eficaces para la educación básica, que comprenden metas bien definidas, incentivos de valor representativo vinculados con demostraciones de aprendizaje, narraciones o encargos contextualizados que otorgan significado a los temas, estadios de desarrollo, desafíos colaborativos y retroalimentación pronta. A todo ello se le suman ciclos iterativos de práctica mediante entornos digitales que permiten un seguimiento del desempeño en tiempo real, siendo también frecuentes los itinerarios de aprendizaje o cartografías de avance que hacen visibles los hitos del plan de estudios (Castellano Valverde et al., 2025).

1.5.1. Estrategia 1: Narrativas y misiones

La integración de narraciones y misiones en ambientes educativos gamificados convierte el proceso de aprendizaje en una vivencia con propósito y secuencia lógica, donde el docente se posiciona como diseñador de un relato en el cual cada alumno adopta una función participativa, ya sea como explorador, investigador o protagonista, transformando cada actividad en un desafío que exige aplicar saberes para abordar situaciones prácticas. De esta manera, se vinculan los aspectos afectivos, el deseo de descubrir y la colaboración, que son componentes esenciales durante la educación primaria.

Las misiones estructuradas adecuadamente presentan metas comprensibles, instrucciones accesibles y guías secuenciales para el alumnado, mientras que la narrativa principal establece un contexto simbólico que conserva el enfoque y otorga coherencia a las tareas (Núñez-Naranjo et al., 2025). El componente narrativo del juego genera una conexión emocional que intensifica el compromiso y mejora la retención, ya que ubica el proceso de aprendizaje dentro de contextos inventivos o de fantasía que activan la capacidad imaginativa.

Cada reto debe integrar metas alcanzables, una complejidad escalonada y una retroalimentación inmediata, lo cual posibilita a los estudiantes monitorear su progreso y refinar sus habilidades. Asimismo, se recomienda fraccionar las actividades en fases reducidas que ofrezcan recompensas de tipo simbólico, como insignias, apoyos o ventajas, permitiendo

así ajustar el ritmo a las necesidades particulares de cada estudiante. Las narrativas pueden desplegarse en marcos temáticos, ya sean científicos, literarios, ecológicos o históricos, y cada logro debe asociarse con evidencias tangibles de aprendizaje. Este enfoque promueve la interdisciplinariedad y consolida el pensamiento crítico al requerir la resolución de problemas dentro de un contexto narrativo.

En la aplicación concreta, el docente emplea recursos gráficos, paneles de progreso, cartografías o presentaciones audiovisuales introductorias para sumergir a los estudiantes en la narrativa y estimular el trabajo conjunto entre los distintos equipos. Las misiones en equipo, además, desarrollan la empatía, la comunicación y el sentido de pertenencia. Núñez-Naranjo et al. (2025) señalaron que las historias funcionan como “anclas emocionales” que dan significado a los contenidos y ayudan a crear aprendizajes duraderos. Por eso, la estrategia de misiones no es un adorno de juego, sino un marco educativo completo que apoya la autonomía, la creatividad y la comprensión profunda desde edad temprana.

1.5.2. Estrategia 2: Cuestionarios competitivos con retroalimentación

Los cuestionarios gamificados (como Kahoot!, Quizizz o Socrative) son una forma sencilla y potente de convertir una evaluación en algo activo y divertido. En el nivel de educación primaria, resultan eficaces porque son rápidos, visuales y devuelven resultados al instante; cada pregunta se siente como un desafío corto y la competencia sana estimula el entusiasmo entre los niños (Rojas-Viteri et al., 2021). Al emplearse de manera adecuada, estas estrategias trascienden su carácter lúdico para transformarse en un instrumento que permite ejercitar, consolidar conocimientos e identificar áreas que requieren refuerzo. Dicha inmediatez resulta fundamental, ya que los educandos perciben al instante sus aciertos, entienden sus errores y modifican sus enfoques para optimizar su desempeño.

Resulta fundamental concebir estos instrumentos evaluativos con el propósito formativo como eje central y no como un incentivo para la rivalidad extrema. Establecer límites temporales razonables, permitir reintentos y analizar los fallos de manera colectiva contribuye a que los equívocos se integren al proceso de aprendizaje como un componente natural y no como una situación embarazosa. Una interfaz colorida e incluso la música ayudan a mantener la atención, aunque el mayor aporte formativo es el comentario paso a paso del profesor: descubrir por qué la respuesta fue la incorrecta y orientar el camino correcto. Estos minijuegos se utilizan al principio, a la mitad o al final de una lección para activar conocimientos, probar la comprensión o sintetizar lo aprendido.

Para utilizarlos de forma más eficaz, se mezclan diferentes formatos de preguntas (opción múltiple, verdadero o falso, imágenes, etc.) y se utilizan estadísticas proporcionadas por la plataforma para identificar patrones de dificultad. A partir de la información recopilada, el profesor ajusta la clase y planifica refuerzos donde más se necesitan. Al hacerlo con frecuencia, los estudiantes crean hábitos de autoevaluación y ansiedad frente a las pruebas y comprenden que siempre habrá oportunidad de aprender a partir del error. En conclusión, los juegos de preguntas bien planificados son espacios recreativos que, al mismo tiempo, originan reflexión y progreso constante (Rojas-Viteri et al., 2021).

1.5.3. Estrategia 3: Evaluación formativa gamificada

La gamificación aplicada a la evaluación formativa pretende que los estudiantes obtengan información continua y significativa sobre cómo mejoran mientras trabajan, no que esperen hasta el examen para saberlo. En lugar de una sola prueba final, se proponen pequeños momentos breves de ejercitación (microevaluaciones), en donde cada intento brinda una pista clara acerca de qué mejorar la próxima vez. Herramientas como Quizizz o ClassDojo te permiten ver en tiempo real quién necesita apoyo, hacer comentarios específicos y cambiar la planificación si es necesario. Por tal motivo, diversos estudios académicos han mostrado que este entorno aumenta la satisfacción y el sentido de competencia de los estudiantes (Robles Gonzales et al., 2022).

En el nivel de la escuela primaria, esto se manifiesta en clases donde los estudiantes practican, reciben breves comentarios y ven su progreso en gráficos o en forma de diferencias virtuales; así el progreso se vuelve visible. Ante un resultado no exitoso, la perspectiva adecuada es interpretarlo como retroalimentación valiosa, cuestionando qué aspectos requieren mayor práctica, en lugar de aplicar medidas punitivas. Del mismo modo, reconocer los éxitos grupales asegura que el impulso surja de una motivación interna y no exclusivamente de incentivos externos. En este contexto, la función del educador se transforma: transita de una evaluación remota y se convierte en un orientador que guía el itinerario formativo.

La recolección de datos no se limita únicamente al conteo estadístico, debido a que su finalidad consiste en desarrollar mecanismos de soporte individualizado y adecuar las actividades conforme a las exigencias propias de cada comunidad. Es fundamental sostener un equilibrio entre el uso de tecnologías y el componente personal, dado que los recursos digitales proveen rapidez en la gestión, pero es la intervención del docente la que brinda el marco interpretativo y el respaldo emocional.

La evaluación formativa basada en juegos resulta muy productiva cuando se ejecuta en un entorno cooperativo, como ocurre con los desafíos grupales o la entrega de bonificaciones por colaborar con otros, debido a que incentiva cualidades como el compromiso y la fraternidad. En definitiva, incorporar elementos lúdicos a la labor evaluativa convierte el salón de clases en un recorrido hacia la optimización constante, donde cometer errores constituye una fase cotidiana del proceso de adquisición de conocimientos (Robles Gonzales et al., 2022).

En esa misma línea, busca mejorar el aprendizaje mediante dinámicas propias del juego, lo cual funciona bien cuando se produce en un ambiente de cooperación, como ocurre con desafíos grupales o esquemas de puntuación que promueven el apoyo mutuo entre alumnos; así, se fortalecen valores como el compromiso y la ayuda al otro. La incorporación de elementos lúdicos en la evaluación transforma la clase en una vivencia de mejora continua, donde los fallos son parte natural del camino del aprendizaje (Robles Gonzales et al., 2022).

1.5.4. Estrategia 4: Retos cooperativos y regulación del aula

Los retos cooperativos se consideran una de las estrategias didácticas más eficaces porque vinculan el juego con lo humano: en lugar de impulsar a todos a competir, incitan a ponerse de acuerdo, a ayudarse y a lograr algo juntos. Cuando los estudiantes trabajan para una meta común, como alcanzar recompensas, cumplir una misión o mejorar el propio equipo, desarrollan habilidades de escucha, se vuelven empáticos y asumen responsabilidades compartidas. Herramientas simples como “acuerdos de misión” o tableros donde se registran roles y avances ayudan mucho, definen qué hace cada uno y por qué la contribución de todos es importante. Los entornos educativos que aplican esta lógica muestran un mejor clima escolar, mayor participación y menores tasas de deserción (Poveda Pineda et al., 2023).

En las aulas, esta propuesta puede aplicarse de distintos modos, por ejemplo mediante proyectos que cruzan varias materias, campañas de ayuda comunitaria, desafíos ecológicos o incluso competencias donde el reconocimiento depende de sumar los esfuerzos colectivos. Además, las distinciones para los grupos, entregadas cuando un equipo demuestra actitudes como el respeto, la organización o la creatividad, valoran el crecimiento en sí mismo más allá del rendimiento individual. Al fijar reglas acordadas de forma democrática, la disciplina deja de ser una norma impuesta para convertirse en autodomínio, donde los estudiantes cuidan el trabajo conjunto porque entienden su importancia para el equipo. Al mismo tiempo, esta dinámica reduce la presión de la competencia y permite que participen alumnos con distintos ritmos de aprendizaje, quienes pueden aportar desde sus capacidades particulares.

El educador puede modificar la duración de los desafíos, que pueden variar desde tareas cotidianas hasta iniciativas de plazo extendido, utilizando para ello seguimientos visuales del avance como marcadores tangibles o virtuales (Poveda Pineda et al., 2023). Los desafíos cooperativos potencian tanto la motivación como las competencias sociales, tales como el diálogo asertivo, la conducción de grupos, la solución de controversias y el manejo emocional; al fusionar elementos lúdicos como los incentivos, el progreso y la narrativa con metas éticas y colectivas, la gamificación se erige como una herramienta educativa holística. De esta manera, los alumnos no solo adquieren saberes académicos, sino que también asimilan valores, actitudes y hábitos de convivencia que permanecen más allá del salón de clases, por lo cual la dinámica de los desafíos en equipo convierte el aprendizaje en una vivencia colectiva que integra entretenimiento, comprensión del otro y sentido de misión.

1.6. Uso de recompensas y puntos

Cuando se habla del uso de recompensas y puntos en el aula, elementos como puntuaciones, emblemas, medallas o cualquier otro beneficio simbólico deben funcionar como un reflejo del progreso real alcanzado y no como reconocimiento o castigo sin contexto, resultando mucho más efectivo cuando se vincula abiertamente a metas claras, evidencias concretas y objetivos de aprendizaje. Ofrecer variedad para valorar distintas formas de esfuerzo es una estrategia útil para convertir esos puntos en una especie de moneda educativa que pueda canjearse por opciones como recorridos de aprendizaje adicionales, apoyo entre iguales o retos voluntarios, pues, aunque la literatura en español destaca sus beneficios, también advierte que un uso excesivo o sin criterio puede derivar en un involucramiento superficial (Ortiz-Colón et al., 2018).

1.7. Niveles y desafíos

Los niveles graduados controlan la dificultad y proporcionan estructura a la práctica deliberada: cada etapa presenta un “microrreto” con soporte adecuado y objetivos claros. En el nivel primaria, esto se traduce en “mapas de ruta” visibles, insignias por logros y llaves de acceso a misiones superiores; cuando se cumplen los requisitos previos, resulta aconsejable proporcionar trayectorias diversas y actividades de consolidación que garanticen la participación de todos. De este modo, se evita que los *ranking* visibles estigmaticen el desempeño, ya que, según Arellano Rodríguez et al. (2024), es fundamental integrar la progresión por etapas, los incentivos y la evaluación formativa en una estructura integrada y con sentido.

1.8. Retroalimentación inmediata

La retroalimentación oportuna constituye un pilar fundamental en la gamificación educativa, ya que acorta la brecha temporal entre la ejecución de una tarea y la comprensión de sus resultados, favoreciendo así la práctica deliberada y el andamiaje de los aprendizajes. En el contexto de la educación básica, esta inmediatez se concreta mediante intervenciones precisas y breves vinculadas directamente con la acción realizada, las cuales destacan los aciertos, indican los aspectos a perfeccionar y orientan sobre los siguientes pasos para optimizar el desempeño (Villamar Gavilanes y Sánchez Casanova, 2024).

Al ofrecer una retroalimentación en cuestión de minutos y no tras días, se mantiene activo el vínculo cognitivo con la tarea ejecutada, por lo que el alumno aún conserva en la memoria el proceso mental que condujo al error y puede integrar la corrección en su siguiente intervención; de este modo, refuerza la aplicación y consolidación del saber. Esta capacidad de completar con celeridad el ciclo de acción, evaluación y nuevo intento es especialmente ventajosa en las etapas iniciales de formación, donde la atención sostenida y la capacidad de trabajo mental presentan restricciones propias del desarrollo.

El docente desempeña un papel fundamental al integrar la retroalimentación automática y comentarios personalizados, de manera que la eficiencia técnica se combine con la dimensión pedagógica y emocional de la devolución. Las plataformas digitales como Quizizz o ClassDojo proporcionan datos y mensajes inmediatos que permiten identificar patrones de dificultad y priorizar intervenciones, mientras que la intervención verbal del docente contextualiza esos datos, ofrece andamiaje y mantiene la confianza del estudiante (Robles Gonzales et al., 2022).

Para que la retroalimentación inmediata impulse auténticamente la asimilación de conocimientos, su contenido debe ser preciso, aplicable y orientado hacia la mejora, no meramente calificativo o punitivo. Las indicaciones concretas como “sigue el paso dos y aplica esta estrategia” resultan más eficaces que valoraciones genéricas sobre éxitos o errores; asimismo, ofrecer ocasiones reales para repetir la actividad dentro de una misma sesión consolida el vínculo entre la guía recibida y el avance observable (Villamar Gavilanes y Sánchez Casanova, 2024). Igualmente, se aconseja diversificar el tipo de asistencia, empleando señales sutiles para incentivar la autonomía en fases iniciales, y un acompañamiento más estructurado cuando la labor involucra procedimientos novedosos. Esta progresividad evita la dependencia del guía y fomenta la adopción de tácticas de autorregulación.

La retroalimentación inmediata influye directamente al desarrollo de la autorregulación, porque facilita al estudiante el seguimiento, la evaluación y el ajuste de su propio aprendizaje. Cuando los alumnos reciben señales frecuentes sobre su desempeño, como tablas de progreso, medallas relacionadas a criterios o informes breves, aprenden a planificar los próximos pasos, controlar la ejecución y valorar resultados sin depender de una intervención externa constante (Robles Gonzales et al., 2022). Asimismo, la posibilidad de ver el progreso incrementa la motivación interna: logros pequeños, concretos y fácilmente reconocibles aumentan la sensación de competencia y promueven la persistencia ante tareas difíciles.

A través de este capítulo, se ha indicado que la gamificación en primaria no es un propósito final, sino un enfoque activo que se caracteriza por narrativas inmersivas, progreso visible (puntos y niveles) y, principalmente, por un sistema de retroalimentación instantánea y formativa. Estas propiedades permiten convertir el aula en un entorno donde el error es parte del aprendizaje y no como motivo de castigo. Además, se sostiene que una gamificación diseñada meticulosamente ofrece el marco idóneo para que los educandos de nivel primario perciban autonomía en su proceso de aprendizaje. Al atender su necesidad de pericia mediante retos asequibles y su necesidad de vínculo social a través de dinámicas cooperativas, se configura un entorno favorable para el fomento de la motivación académica.

CAPITULO II: MOTIVACIÓN PARA EL APRENDIZAJE EN PRIMARIA

2.1. Concepto de motivación para el aprendizaje

La motivación hacia el aprendizaje constituye un fenómeno multifacético, comprendido académicamente como el impulso interno y situacional que lleva al estudiante a comenzar, sostener y dirigir sus acciones hacia la construcción de saberes. En la etapa primaria, este impulso funciona como la fuerza que transforma la curiosidad innata del niño en rutinas de aprendizaje sostenidas, pues no representa un atributo permanente de la personalidad, sino un entramado dinámico entre sus rasgos personales, como sus expectativas, autopercepción e intereses particulares, y las condiciones que ofrece el contexto escolar.

Desde un enfoque práctico dentro del ámbito pedagógico, la motivación se extiende considerablemente más allá de la simple voluntad de participar, exigiendo objetivos claros y alcanzables para el estudiante, sistemas de evaluación continua que hagan patentes sus progresos hacia la meta, y alternativas reales de elección que le confieran cierto control sobre su itinerario de aprendizaje, al cumplirse estas condiciones, el alumno otorga significado a la tarea realizada y consigue reconceptualizar los errores como oportunidades de crecimiento, en lugar de percibirlos como indicadores de una deficiencia personal.

Es importante destacar que en la etapa de educación primaria la motivación muestra una naturaleza especialmente moldeable, ya que las primeras experiencias, sean de éxito o de fracaso repetido, marcan de manera decisiva las trayectorias escolares posteriores. De este modo, un niño que en este período desarrolla bajas expectativas sobre su propia capacidad tiende a consolidar una postura de desánimo aprendido. Por ello, la labor del educador debe ser constante y planeada, enfocada no solo en la enseñanza de saberes, sino también en fortalecer hábitos y convicciones de capacidad, sin dejar de lado la dimensión socioemocional. Así, lograr un ambiente de aula seguro, donde el alumno se sienta parte, es una condición esencial para que surja la motivación hacia el aprendizaje.

2.2. Principales teorías de la motivación aplicadas a la educación primaria

Con el fin de lograr una comprensión holística de la motivación y evitar abordajes superficiales, se requiere analizar los tres principales marcos teóricos que, de acuerdo con la literatura actual, explican la conducta escolar durante la fase de educación primaria.

La Teoría de la Autodeterminación constituye posiblemente el enfoque más significativo para analizar la cualidad de la motivación, la cual sostiene que todo alumno posee tres requerimientos psicológicos básicos que, al ser cubiertos, promueven una motivación intrínseca y una implicación constante: la necesidad de autonomía, de competencia y de vinculación social.

- Autonomía: Se refiere al deseo natural que tiene el estudiante de sentirse actor principal y encargado de sus propias elecciones. En nivel primario, donde el currículo suele ser poco flexible, la autonomía se promueve mediante alternativas reducidas, pero con sentido, como escoger el tema de una tarea creativa o la secuencia para realizar ciertos ejercicios.
- Competencia: Se entiende como la sensación de ser capaz de alcanzar una meta, pues un desafío demasiado grande disminuye el interés, mientras que uno muy sencillo provoca apatía. De acuerdo con la Teoría de la Autodeterminación, el alumno requiere sentir que cuenta con las herramientas necesarias para enfrentar la tarea y salir bien.
- Relación: Representa la necesidad de sentirse conectado con los demás. En el aula, esto se traduce en sentirse aceptado por el docente y los compañeros.

En ese sentido, cuando el diseño educativo satisface estas necesidades, el aprendizaje deja de ser una imposición externa, se internaliza y se convierte en una experiencia más reveladora e íntegra.

2.2.1. Teoría del refuerzo y conductismo

Aunque a veces recibe críticas, la Teoría del refuerzo sigue siendo clave para comprender cómo se desarrollan los hábitos básicos durante la infancia. Esta teoría describe cómo los efectos dependientes de la conducta influyen en la alteración y afirmación de la conducta.

- Refuerzo positivo: Consiste en mostrar un estímulo agradable tras una conducta anhelada (elogios, puntos, reconocimiento). En primaria, los refuerzos sociales funcionan como señales potentes que revelan al niño que “va por buen camino”
- Refuerzo negativo: Implica retirar un estímulo desagradable cuando se cumple la conducta.

- La importancia de la contingencia: Para que el refuerzo sea efectivo, debe estar directamente vinculado con criterios de desempeño específicos, no de manera aleatoria.

Padovan (2020) señaló que estos mecanismos contribuyen a organizar rutinas y fortalecer hábitos de estudio, especialmente en las etapas iniciales, donde la motivación intrínseca aún no es completamente sólida.

2.2.2. Teoría de la fijación de metas

Esta teoría plantea que la motivación académica y laboral surge principalmente de la intención de alcanzar metas concretas. En el contexto escolar, las metas claras y desafiantes generan un rendimiento mucho más alto que las metas vagas del tipo “hazlo lo mejor que puedas”. Para niños de primaria, las metas a largo plazo, como “aprobar el año”, son demasiado abstractas. Por ello, la estrategia más efectiva es dividir las metas grandes en metas intermedias, ya que facilita el monitoreo del progreso y mantiene la sensación de logro en ciclos cortos. Además, esta teoría destaca que las metas solo funcionan si se combinan con retroalimentación, pues el niño necesita saber qué tan cerca está del objetivo para ajustar su esfuerzo.

2.3. Características de la motivación para el aprendizaje en estudiantes de primaria

La motivación en la niñez intermedia (6 a 12 años) tiene diferentes características que la distingue de la motivación en adolescentes o adultos. Identificar estos rasgos es vital para el diseño pedagógico.

- Dependencia del *feedback* inmediato y tangible: El requerimiento de una respuesta rápida y evidente en los escolares de nivel primario responde a una característica propia del desarrollo ampliamente reconocida, dado que su habilidad para diferir la recompensa todavía no está plenamente formada. Durante esta fase, el proceso de enseñanza se sostiene a partir de indicadores frecuentes y palpables de avance, tales como gráficos de progreso, distintivos o devoluciones verbales inmediatas. Para Wisniewski et al. (2020), estas son un criterio de inmediatez operativa, puesto que, cuando la respuesta al desempeño se aplaza más allá de unos cuantos días, se rompe la asociación entre el esfuerzo invertido. Esto se percibe como resultado y repercute de manera directa en la formación de la confianza académica.

- **Carácter dinámico y fluctuante:** La motivación no debe concebirse como un rasgo estable o permanente, pues fluctúa de manera notable incluso dentro de una misma jornada escolar o frente a una tarea específica, según aspectos como la naturaleza de la actividad, el agotamiento acumulado o la interacción grupal. Vera Arias et al. (2024) subrayaron la importancia de que el docente identifique señales colectivas y efectúe modificaciones en el momento mediante recursos conversacionales o instantes de reconexión cuando el entusiasmo disminuye. Esta oscilación se relaciona con la falta de madurez de los procesos de autocontrol en la educación básica. Por tal motivo, el maestro debe funcionar como un facilitador atento que ajuste el ritmo, la organización de los equipos y las indicaciones conforme a la reacción que observa.
- **Vinculación afectiva con el docente:** La motivación en la educación primaria posee una naturaleza eminentemente social, pues el interés por aprender surge en gran medida del deseo de mantener un vínculo afectivo positivo con el docente, de modo que, cuando este actúa con calidez y cercanía, se fortalece la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas, como la motivación autodeterminada. Según Ni (2026), el respaldo emocional, los estilos de interacción y las capacidades organizativas del maestro potencian de forma notable la motivación interna de los niños. En consecuencia, un ambiente de aula construido sobre la confianza y el sentido de pertenencia favorece la disposición a implicarse activamente; en contraste, la figura de un profesor distante o punitivo puede frenar la participación, incluso en tareas que resultan atractivas por sí mismas.
- **Relación con la autorregulación:** En la educación primaria, la motivación y la autorregulación sostienen un vínculo de doble vía donde ambos procesos se refuerzan entre sí, ya que los alumnos con mayor motivación suelen mostrar más constancia y orden, mientras que el avance en capacidades, como la planificación o la metacognición, mejora la sensación de ser competentes y fortalece el gusto por las actividades. Rickert et al. (2024) analizaron esta dinámica al evidenciar que el acompañamiento del maestro hacia la autonomía, ya sea mediante opciones, valoración del avance o respeto por los tiempos personales, origina ciclos positivos que aumentan la disposición del estudiante a involucrarse de forma más independiente y consciente.

2.4. Dimensiones y tipos de motivación para el aprendizaje

Para analizar a profundidad la conducta de los alumnos, es fundamental desagregar la motivación en sus componentes fundamentales, los cuales se interrelacionan dinámicamente. La distinción más clásica y relevante es entre la motivación intrínseca y extrínseca.

- Motivación intrínseca: Este aspecto alude a la implicación del alumnado en una actividad generada por el interés, la curiosidad o el disfrute inherente a la labor en sí misma. En el nivel de primaria, se encuentra asociada con una asimilación más significativa de los contenidos, una creatividad incrementada y una mayor persistencia al enfrentar retos académicos (Mora Velasco et al., 2024).
- Motivación extrínseca: Tiene su origen en la consecución de incentivos ajenos a la tarea misma, como notas, distinciones públicas o la evitación de consecuencias negativas. Si bien resulta funcional para iniciar conductas o instaurar rutinas operativas, su efecto sostenible es reducido cuando no media un proceso de interiorización (Muñoz Tello y Dossman Calderón, 2024).

El reto docente contemporáneo no radica en eliminar la motivación extrínseca, sino en utilizarla como un mecanismo provisional, por lo que las propuestas educativas recomiendan iniciar con estímulos externos y andamiajes definidos, para transitar paulatinamente hacia actividades que fomenten la autogestión. Esto facilita que el estudiante identifique y aprecie el valor inherente del aprendizaje (Mora Velasco et al., 2024).

2.5. Orientación de meta: la tarea frente al ego

Esta dimensión describe hacia dónde el estudiante dirige su esfuerzo.

- Orientación a la tarea (dominio): El alumno prioriza su aprendizaje, desarrolla sus habilidades y supera su propio desempeño previo. El error se interpreta como parte del proceso y no como un fracaso. Esta orientación es la más saludable y adaptativa, ya que se asocia con mayor resiliencia (Valdivia-Vizarreta y Noguera, 2022).
- Orientación al ego (desempeño): El alumno busca demostrar su capacidad frente a los demás, busca destacar siendo superior y no parecer “tonto”. Esta perspectiva incrementa la ansiedad y la competitividad poco saludable. Reconocer estas orientaciones permite al docente seleccionar dinámicas y estrategias cooperativas que reduzcan la comparación social negativa (Valdivia-Vizarreta y Noguera, 2022).

2.6. Motivación situacional y disposicional

Mendoza Laz et al. (2025) plantearon una diferenciación entre la motivación situacional y disposicional. La motivación situacional corresponde a la respuesta inmediata del estudiante frente a una actividad concreta; por ejemplo, un juego divertido en clase es sencillo de activar, pero su efecto es breve y transitorio. Por su lado, la motivación disposicional representa una actitud estable y duradera hacia el aprendizaje que se desarrolla a lo largo del tiempo. Refleja las expectativas, intereses y valores personales del estudiante. Para modificar esta dimensión, se requieren programas educativos continuos y políticas escolares coherentes, ya que actividades puntuales no bastan.

2.7. Importancia de la motivación para el aprendizaje en primaria

La motivación no debe considerarse un elemento complementario o accesorio, sino un componente nuclear que incide directamente en la calidad del proceso educativo, cuya relevancia se manifiesta en diversos ámbitos que condicionan tanto la situación inmediata como el desarrollo posterior del alumno.

- Impacto en el rendimiento y la cognición: La motivación influye mucho en cuánta atención pone el alumno en lo que hace, dado que, cuando un niño se siente realmente interesado, se involucra con más ganas, examina los temas con detenimiento y no se rinde fácilmente ante las tareas difíciles. Esto es algo que resulta fundamental en los primeros años de escolaridad, pues allí se forman las bases de la lectura, escritura y razonamiento matemático, lo que ayuda a que esas habilidades se vuelvan naturales y el aprendizaje se afiance (Mendoza Laz et al., 2025).
- Prevención del abandono y fracaso escolar: Las primeras experiencias que fomentan la motivación funcionan como una especie de protección para los niños, ya que les ayudan a desarrollar hábitos de estudio constantes y reducen el riesgo de que pierdan el interés o se alejen del colegio con el paso del tiempo. En entornos con mayores carencias sociales, aplicar estrategias motivacionales puede ser una forma de contrarrestar las dificultades del contexto, porque brindan oportunidades de éxito que transforman la imagen que el niño tiene de sí mismo y refuerzan su confianza en lo que es capaz de lograr (Mendoza Laz et al., 2025).

- Bienestar y clima escolar: Más allá del desempeño académico, la motivación incide de manera directa en el bienestar emocional de los estudiantes, dado que un niño que se siente capaz y muestra interés construye una autoestima más firme y establece una mejor relación con sus compañeros. Al mismo tiempo, la motivación compartida en el grupo favorece el clima dentro del aula, reduce las tensiones y genera un espacio donde el esfuerzo es reconocido y valorado socialmente (Mendoza Laz et al., 2025).
- Formación de aprendices autónomos: El propósito principal de fomentar la motivación en los primeros años de escolaridad es formar estudiantes capaces de dirigir su propio proceso de aprendizaje, lo cual se logra al incorporar mecanismos de seguimiento, valoración continua y acompañamiento afectivo que le enseñen al niño a hacerse cargo de su formación. De este modo, se permite que la escuela cumpla con su tarea fundamental: preparar a los alumnos no solo para evaluaciones puntuales, sino también para los retos de la vida diaria (Mendoza Laz et al., 2025).

La revisión realizada en este apartado confirma que la motivación en el alumnado de primaria es un constructo complejo y multifacético, el cual se distingue por su notable maleabilidad y sensibilidad ante las condiciones del entorno, evidenciándose que los niños de este rango de edad (6 a 12 años) requieren un equilibrio meticuloso entre la estructura y el refuerzo externo que propone el enfoque conductual, a la vez que precisan oportunidades progresivas de autonomía y dominio personal, tal como establece la Teoría de la Autodeterminación.

Esta monografía sostiene que, dado que los niños de educación primaria requieren visualizar su avance de manera concreta y recibir retroalimentación continua para mantener su compromiso con las actividades, los enfoques pedagógicos tradicionales suelen resultar limitados. Por tal motivo, resulta imprescindible explorar estrategias educativas que sistematicen la provisión de *feedback*, la definición de objetivos graduales y el reconocimiento de los logros. En este marco, el siguiente capítulo se centra en examinar cómo la gamificación, a través de sus mecanismos y dinámicas particulares, responde de forma directa a dichas necesidades motivacionales, funcionando como un catalizador para un aprendizaje significativo (Muñoz Tello y Dossman Calderón, 2024).

CAPÍTULO III: LA GAMIFICACIÓN Y SU INFLUENCIA EN LA MOTIVACIÓN PARA EL APRENDIZAJE

3.1. Planteamiento de la premisa y modelo conceptual

El principio central que orienta esta investigación sostiene que la gamificación, más que ser un simple elemento de entretenimiento, actúa como un impulsor educativo que incrementa de forma notable el deseo de aprender en los niños de primaria. Este efecto positivo no surge al azar, sino como consecuencia de una conexión estructural pensada a propósito entre las características propias de los ambientes lúdico-educativos y las necesidades psicológicas y evolutivas típicas de los niños durante la etapa primaria (6 a 12 años).

Para sustentar la importancia de este planteamiento, conviene retomar la idea de motivación ya expuesta, concibiéndola no como un rasgo fijo de la persona, sino como una disposición cambiante que se modifica según el contexto educativo. Sucede que la enseñanza tradicional frecuentemente falla en sostener este impulso, porque ofrece incentivos de carácter abstracto, como una nota numérica que se entrega mucho después. Resulta complejo para el alumno identificar con claridad cuánto le falta para alcanzar el dominio de una habilidad, dada la poca transparencia sobre su progreso individual. En cambio, el uso de la gamificación fomenta una mayor implicación con el aprendizaje, porque disminuye esa incertidumbre y fortalece la sensación de control y la confianza en las propias capacidades del estudiante.

El marco teórico presentado postula que la gamificación organiza el ambiente educativo para estimular dos dinámicas simultáneas y sinérgicas. En primer lugar, despierta la motivación extrínseca en fases iniciales a través de estímulos visuales y retroalimentación rápida, factores esenciales para atraer la atención fluctuante del alumno. En segundo lugar, con mayor relevancia estratégica, promueve el cultivo gradual de la motivación intrínseca al fomentar la autonomía, la competencia y el sentido de finalidad mediante el uso de estructuras narrativas.

Según Huamaní Quispe y Vega Vilca (2023), el éxito de dichas estrategias depende de su habilidad para combinar elementos lúdicos con métodos de evaluación orientados al proceso, lo cual genera un ambiente educativo donde el esfuerzo del alumno tiene consecuencias visibles y concretas, puesto que, al transformar conocimientos teóricos en etapas claras, indicadores de avance y metas alcanzables, se promueve la práctica intencionada y se

alarga el período de trabajo activo. Zambrano-Álava et al. (2020) relacionaron este aspecto de forma directa con el desempeño académico y el desarrollo de la capacidad para regular el propio aprendizaje. A continuación, se muestra un esquema que resume cómo los elementos específicos del juego influyen en las distintas dimensiones motivacionales del estudiante.

Tabla 1.
Modelo de relación entre elementos de gamificación y dimensiones de la motivación

Elemento de gamificación	Dimensión motivacional activada	Efecto psicológico en el estudiante de primaria
Narrativa y Misiones	Motivación intrínseca (autonomía y sentido)	Otorga a la actividad un marco narrativo heroico al facilitar la selección entre distintas trayectorias y atenuar la percepción de una coerción ajena.
Niveles y “vidas”	Motivación intrínseca (competencia)	Integra los errores como un componente natural del aprendizaje y fomenta una actitud de progreso mediante la presentación de retos equilibrados.
Puntos y barras de progreso	Motivación extrínseca (regulación externa)	Brinda una retroalimentación instantánea y concreta que cubre la exigencia cognitiva de observar el progreso y el estatus obtenido.
Retos cooperativos	Motivación social (relación y pertenencia)	Fortalece la identidad grupal y reduce la ansiedad competitiva mediante la interdependencia positiva y el apoyo entre compañeros.

Fuente: Adaptado de Ortiz-Colón et al. (2018) y Mora Velasco et al. (2024).

3.2. La gamificación y el fomento de la motivación intrínseca

La motivación intrínseca, definida como el compromiso que surge del interés genuino, la curiosidad y la satisfacción propia de la actividad, representa el objetivo ideal de la educación primaria (Mora Velasco et al., 2024). Existe un prejuicio frecuente en el ámbito educativo que vincula la gamificación únicamente con recompensas externas (como puntos o medallas), sugiriendo que podría erosionar el interés interno del estudiante conocido como “el efecto de sobrejustificación”. Sin embargo, revisiones recientes han demostrado que un diseño gamificado de calidad está enfocado en satisfacer las necesidades psicológicas básicas de autonomía, competencia y relación, consideradas como pilares fundamentales de la motivación intrínseca según la Teoría de la Autodeterminación (Albor Chadid y Rodríguez Burgos, 2022).

3.2.1. Autonomía a través de la narrativa y la capacidad de elección

Uno de los mayores obstáculos para la motivación en la enseñanza tradicional es la sensación de obligación. El estudiante a menudo siente que “debe” aprender porque un adulto lo ordena, lo que reduce su sentido de agencia. La gamificación interviene al cambiar la percepción de la tarea mediante el uso de narrativas inmersivas. Cuando el docente plantea el aprendizaje como una “misión” dentro de una historia en la que el estudiante asume un rol activo (explorador, científico, héroe), se genera un cambio cualitativo en la disposición del niño (Castellano Valverde et al., 2025).

Según Núñez-Naranjo et al. (2025), estas narrativas lúdicas actúan como “anclas afectivas” que vinculan emociones positivas con el contenido académico. De esta manera, resolver problemas matemáticos deja de ser un ejercicio mecánico y abstracto para convertirse en la herramienta necesaria para “descifrar un código” o “salvar un ecosistema” dentro de la ficción del juego, convirtiendo este propósito en un motor potente de motivación intrínseca.

La gamificación facilita la incorporación de la elección significativa. A diferencia del currículo lineal y rígido, los entornos gamificados ofrecen “mapas de ruta” que permiten decidir el orden en que los alumnos abordan los desafíos o el tipo de evidencia que usarán para completar una misión (Ortiz-Colón et al., 2018). Estas opciones, aunque son restringidas, restituyen su sensación de protagonismo en su proceso formativo. Al sentirse dueños de sus decisiones, manifiestan una mayor inclinación a perseverar frente a los obstáculos, ya que están estimulados por el deseo de indagar y descubrir. Para Muñoz Tello y Dossman Calderón (2024), estos elementos son fundamentales para una asimilación significativa.

3.2.2. Competencia mediante el “desafío óptimo” y la resignificación del error

La gamificación atiende el segundo requerimiento psicológico fundamental de competencia, entendida como la percepción de eficacia en la interacción con el entorno. Según Villamar Gavilanes y Sánchez Casanova (2024), el desinterés en la etapa primaria frecuentemente deriva de dos opuestos: asignaturas excesivamente simples que inducen tedio o tareas demasiado arduas que causan angustia y desaliento, abordando este dilema mediante una escalada gradual de retos. Este sistema de niveles garantiza que el alumno siempre se enfrente a un reto situado en su Zona de Desarrollo Próximo o zona de desafío óptimo (Arellano Rodríguez et al., 2024). Cuando el alumno supera de forma constante estos “microrretos”, obtiene una confirmación instantánea de su habilidad, lo cual fortalece su autoeficacia y la confianza en sí mismo.

La redefinición del fracaso es probablemente la contribución más novedosa de la gamificación a la motivación intrínseca. En la evaluación tradicional, los errores suelen percibirse como punitivos y definitivos (una mala calificación), mientras que en los videojuegos y sistemas gamificados, el fallo se entiende como una retroalimentación: “Intenta de nuevo”. Mecánicas como las “vidas extra” o los puntos de control permiten al estudiante cometer errores sin miedo a un juicio irreversible (Ulloa Arias y Carcausto Calla, 2024). De esta manera, el estudiante comprende que equivocarse no es una falta de inteligencia, sino una falta de estrategia o esfuerzo momentáneo. En consecuencia, fortalece la seguridad psicológica y estimula la exploración, la toma del riesgo académico y la persistencia, comportamientos típicos de un aprendiz intrínsecamente motivado y con mentalidad de crecimiento.

3.3. La gamificación y la gestión de la motivación extrínseca

Aunque la motivación intrínseca es el objetivo ideal pedagógico, en la realidad del aula de primaria, la motivación extrínseca cumple un papel funcional e insustituible, especialmente para activar conductas iniciales, establecer hábitos de orden o abordar tareas repetitivas que no generen interés inmediato (Muñoz Tello y Dossman Calderón, 2024). La gamificación utiliza elementos estructurales como puntos, insignias (*badges*) y tablas de clasificación para regular esta dimensión de manera estratégica, facilitando la participación y el compromiso del estudiante.

3.3.1. Los puntos y medallas como retroalimentación informativa (*feedback*)

En la literatura existe una crítica válida sobre el riesgo de que el estudiante trabaje “solo por el punto”; sin embargo, Ortiz-Colón et al. (2018) reconocieron una distinción crucial: en la gamificación educativa bien planificada, los puntos no constituyen un “soborno” conductista, sino que funcionan como una unidad de información (*feedback*). En otras palabras, funcionan como una retroalimentación granular e inmediata sobre el desempeño del estudiante.

Para un niño de 7 u 8 años, cuyo pensamiento aún es concreto, ideas abstractas como “mejorar en comprensión lectora” son difíciles de evaluar. Los puntos y las barras de progreso hacen visible ese dominio, actuando y funcionando como andamiajes cognitivos que comunican al estudiante “Vas por buen camino” o “Has completado el 50 % del objetivo”. Según Zambrano-Álava et al. (2020), cuando estas recompensas simbólicas se asocian estrictamente a evidencias de aprendizaje claras, ayudan a mantener la atención y la persistencia necesaria para la automatización de habilidades fundamentales.

3.3.2. El rol social de las recompensas y la gestión de la competencia

La motivación extrínseca presenta, además, un componente social y relacional destacado, ya que incentivos externos, como distintivos o *ranking* digitales, responden a la necesidad de reconocimiento y vínculo grupal entre los pares. Una competencia saludable, como indicaron Poveda Pineda et al. (2023), puede estimular el interés y activar un ambiente áulico poco participativo, siempre que sea moderada y guiada de forma apropiada. No obstante, este elemento representa el punto más delicado dentro del diseño basado en juegos.

Orden Guaman et al. (2024) señalaron que un mal manejo de las tablas de posiciones abiertas, donde siempre resultan ganadores y perdedores los mismos, puede dañar la confianza en sí mismos de los alumnos con mayores dificultades académicas, provocando preocupación y desapego. Para evitar este riesgo, una gamificación bien pensada en primaria resalta la competencia cooperativa, es decir, aquella donde los triunfos personales se suman para lograr una meta común del equipo, como obtener una recompensa colectiva, una estrategia que dirige la motivación externa hacia la cohesión del grupo y el respaldo mutuo (Poveda Pineda et al., 2023).

3.4. Aportes de la gamificación a la autorregulación y metacognición

Uno de los descubrimientos más importantes que surge de la revisión bibliográfica es la profunda conexión entre las mecánicas de gamificación y el desarrollo de la autorregulación en el estudiante. La autorregulación involucra la capacidad de planificar, monitorear y evaluar el adecuado proceso de aprendizaje, habilidades ejecutivas que están en el desarrollo durante la educación del nivel primario. Zambrano-Álava et al. (2020) corroboraron que las herramientas gamificadas intervienen como facilitadores que hacen perceptibles los procesos metacognitivos.

3.4.1. Visualización del progreso y planificación estratégica

Frente a los métodos de enseñanza convencionales, donde los alumnos operan con frecuencia en la desorientación, y sin conocer su posición real respecto a las metas hasta la evaluación final, la gamificación disipa esta opacidad mediante el uso de elementos gráficos de seguimiento, como indicadores de avance y cartografías de aprendizaje. Según Castellano Valverde et al. (2025), esta transparencia permanente posibilita que el educando determine con precisión su ubicación actual, reconozca sus logros y calcule la distancia restante hacia el objetivo.

Esta representación gráfica posee una relevancia crucial para la autorregulación del aprendizaje, ya que, al visualizar un indicador parcialmente completado, el educando puede establecer metas intermedias personales, como concluir dos actividades para ascender de nivel. De este modo, se ejercitan habilidades cognitivas superiores relacionadas con la planificación y administración del esfuerzo, transfiriendo paulatinamente la labor de supervisión del profesor hacia el propio estudiante, un avance fundamental hacia la independencia en el manejo de su formación académica (Villamar Gavilanes y Sánchez Casanova, 2024).

3.4.2. *Feedback* inmediato para la corrección de errores

La autorregulación involucra la capacidad de corregir el destino cuando se observa un error (monitoreo). Las plataformas gamificadas (como Quizizz o Kahoot) brindan algo que el docente humano con dificultad puede dar a 30 alumnos de manera simultánea: corrección instantánea. Robles Gonzales et al. (2022) señalaron que la rapidez del retorno de información resulta clave para un aprendizaje profundo, dado que, si un alumno se equivoca y recibe la corrección varios días después, la oportunidad de aprender disminuye, mientras que en un ambiente gamificado ese retorno aparece apenas segundos luego de la acción. Esta acción le permite al estudiante ajustar su enfoque en el momento justo, por ejemplo con un mensaje como “respuesta incorrecta, pista: revisa las unidades”. De este modo, se facilita una reflexión activa sobre el tema y se evita que se afiancen ideas erróneas.

3.5. Condiciones críticas de diseño para que la gamificación mejore la motivación

Es importante mencionar, dentro de este análisis reflexivo, que la gamificación no representa una fórmula mágica ni se aplica a cualquier situación, pues su eficacia descansa sobre un diseño pedagógico sólido. Pérez Granados y Muñoz González (2024) advirtieron que una gamificación mal implementada, centrada únicamente en la acumulación de puntos, puede generar consecuencias negativas, como un interés superficial o sensación de fracaso. Así, para lograr un efecto positivo en la motivación, se requieren ciertas condiciones particulares:

- Alineación curricular (sentido pedagógico): La condición *sine qua non* se refiere a que las mecánicas de juego estén al servicio de los objetivos de aprendizaje. Sarabia-Guevara y Bowen-Mendoza (2023) enfatizaron en que los puntos y medallas deben darse por demostrar aprendizaje y competencias, no por conductas irrelevantes. Si el juego distrae del contenido, la motivación generada será momentánea.

- Equilibrio entre competencia y cooperación: Con el fin de resguardar la motivación de todo el alumnado, la planificación didáctica debe incorporar retos colaborativos. Según Poveda Pineda et al. (2023), las dinámicas donde el logro colectivo depende de la interdependencia positiva promueven la pertenencia grupal y reducen la ansiedad, generando un entorno acogedor y estimulante, especialmente para los estudiantes en situación de mayor vulnerabilidad.
- Valoración del proceso y el esfuerzo: El sistema de recompensas debe calibrarse para valorar la persistencia. Valdivia-Vizarreta y Noguera (2022) propusieron premiar el intento, el esfuerzo, la mejora progresiva y la estrategia, no solo el acierto inmediato. Esto orienta la motivación del estudiante hacia el aprendizaje y no hacia la competencia egoísta; en consecuencia, fortalece la resiliencia.

Al reunir las distintas ideas y enfoques tratados en este capítulo, se puede decir que la gamificación y la motivación en la educación primaria se complementan e impulsan mutuamente. La gamificación no reemplaza las ganas o el interés que trae el alumno, sino que le ofrece un ambiente donde ese interés puede florecer con mayor facilidad. En tal sentido, se entiende a la gamificación como una especie de apoyo que sostiene la motivación paso a paso. Al principio del proceso de aprendizaje o cuando los contenidos resultan poco atractivos, los estímulos externos (puntos o niveles) actúan como un anzuelo que atrapa la atención espontánea y brindan el sostén necesario para empezar a participar, lo que Mendoza Laz (2025) llamó “motivación situacional”. Luego, conforme el estudiante avanza dentro del sistema, la historia que envuelve la experiencia, la sensación de superar obstáculos y la libertad para tomar decisiones ayudan a que ese interés se vuelva propio y duradero; según Mora Velasco et al. (2024), esto es la motivación intrínseca.

En suma, se confirma que, cuando la gamificación está bien pensada, logra conectar la participación activa del estudiante con su implicación mental, transformando el aula de un espacio donde antes se recibía información de manera pasiva a un entorno de acción y experiencia. De este modo, el alumno ocupa un lugar protagónico en su propio aprendizaje, el error deja de ser negativo y el conocimiento se convierte en una experiencia cargada de sentido personal. Por todo ello, la gamificación se afirma como una alternativa pedagógica sólida, que armoniza con lo que se sabe del desarrollo infantil y que resulta apropiada para formar niños con mayor disposición para aprender y con mayor independencia y capacidad para enfrentar dificultades (Villamar Gavilanes y Sánchez Casanova, 2024).

CONCLUSIONES

1. El análisis realizado permite afirmar que, en el ámbito de la educación primaria, la gamificación no puede ser vista simplemente como un juego o una actividad recreativa, sino que se consolida como una forma de trabajo pedagógico activa con sólidos fundamentos, pensada para transformar las formas de interacción dentro del salón de clase. Su éxito, desde el punto de vista didáctico, depende de cómo se articulen de manera intencionada los componentes lúdicos, como las historias que guían la experiencia, el avance por etapas y los sistemas de reconocimiento, con los objetivos propios del currículo escolar. De este modo, se logra que el ambiente de aprendizaje se convierta en un escenario envolvente donde el niño ocupe un lugar principal y participe de forma activa.
2. En niños de 6 a 12 años, la gamificación funciona bien porque atiende a su necesidad de hacer concreto lo que aprenden, valiéndose de herramientas como la retroalimentación inmediata y las señales claras de avance. Estas le permiten al estudiante ver su evolución de forma palpable, algo que la enseñanza tradicional suele dejar como algo difuso hasta que se realiza una evaluación final. Asimismo, se observa que las propuestas basadas en misiones y desafíos favorecen una educación más inclusiva al ofrecer rutas de aprendizaje variadas que se ajustan a los diferentes ritmos dentro del grupo, logrando que cada niño tenga la oportunidad de sentir el logro de manera personal.
3. La tecnología cumple un papel meramente secundario como recurso de apoyo, mientras que lo realmente decisivo para alcanzar buenos resultados es el papel del docente como diseñador y organizador de experiencias de aprendizaje. El docente es quien debe ajustar con cuidado el nivel de dificultad justo para evitar que los niños se sientan frustrados o, por el contrario, pierdan el interés. Entonces, la gamificación se presenta como un esquema pedagógico de gran valor que, al combinar reglas claras con una historia con sentido, logra que el alumno se implique de manera activa en su propio proceso de aprendizaje, dejando atrás los modelos basados en la enseñanza meramente receptiva.
4. La motivación por aprender en la etapa primaria es una condición que cambia y se ajusta a las circunstancias, ya que influye en ella más las características del ambiente educativo que los rasgos propios e invariables de cada niño. Desde la perspectiva de la Teoría de la

Autodeterminación, se ha observado que los alumnos en esta fase de transición requieren un acompañamiento pedagógico particular, dado que todavía no tienen plenamente desarrollada la capacidad para esperar recompensas a largo plazo o para mantener metas que se alcanzan después de un tiempo.

5. En la educación primaria, la motivación descansa sobre todo en una retroalimentación rápida y en la posibilidad de obtener logros desde el inicio, porque, si no hay señales continuas que le confirmen al estudiante que es capaz, este puede llegar a sentirse desamparado. Por ello, se sugiere manejar con equilibrio los dos tipos de motivación, la interna y la externa, usando los estímulos externos (reconocimientos o guías) como un recurso pasajero para poner en marcha la actividad, a fin de fomentar la autonomía que afianza el interés genuino.
6. Se comprueba la conexión fundamental que existe entre la motivación y la capacidad de regular el propio aprendizaje. Un alumno que se siente movilizado no solo muestra interés por conocer, sino que también sostiene su empeño cuando surgen dificultades. Aunque este comportamiento no surge por sí solo y requiere que la escuela enseñe de manera explícita cómo enfrentar los errores, en definitiva, se sostiene que la motivación debe integrarse dentro de una planeación curricular pensada con un propósito claro y diseñada para atender las necesidades de sentirse capaz, con libertad para decidir y en relación con los demás. De esta forma, actúa como una barrera protectora ante el abandono temprano del interés por aprender.
7. Se confirma la hipótesis central de este trabajo: la gamificación actúa como un dinamizador eficaz para afianzar la motivación hacia el estudio, gracias a que existe una coincidencia de fondo entre sus mecanismos y las necesidades propias del desarrollo psicológico de los niños en edad primaria. De este modo, se forma una relación de mutua influencia en la que el enfoque basado en el juego aporta ese soporte tangible y evidente que la motivación infantil necesita para sostenerse en el tiempo.
8. Se observa que este recurso pedagógico fortalece la motivación interna al cambiar la forma de entender el error, ya que, a través de historias que atrapan al estudiante y la posibilidad de volver a intentarlo, equivocarse deja de representar un fracaso y pasa a convertirse en información valiosa, lo que fomenta una disposición al crecimiento y a la perseverancia. Al mismo tiempo, los elementos externos, como las barras o indicadores

visuales que muestran el avance, cumplen un papel fundamental de ordenamiento al ofrecer una comprobación inmediata de lo que se logra, manteniendo así el interés del alumno acorde con las características propias de su etapa de desarrollo.

9. Los apoyos visuales facilitan que el alumno gestione su propio aprendizaje, pues le permiten darse cuenta de cuánto le falta para alcanzar una meta y ajustar su esfuerzo en función a eso; de esta manera, se promueve una autonomía paulatina. Por último, se confirma que la clave de este resultado está en un planteamiento equilibrado que valore tanto el progreso personal como el trabajo en conjunto por encima de la competencia desmedida, condiciones en las que la gamificación logra transformar el aula.

REFERENCIAS

- Albor Chadid, L. y Rodríguez Burgos, K. (2022). Estudios aplicados de la teoría de la autodeterminación en estudiantes y profesores, y sus implicaciones en la motivación, el bienestar psicosocial y subjetivo. *Eleuthera*, 24(1), 56-85. <https://doi.org/10.17151/eleu.2022.24.1.4>
- Arellano Rodríguez, L., Tapia Carrillo, M., Arellano Rodríguez, K. y Panamá Panamá, M. (2024). Gamificación en la educación como tendencia en la práctica de la labor docente. *Ciencia Latina Revista Multidisciplinar*. 8(1), 7599-7615. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i1.10089
- Borras-Gene, O. (2022). *Introducción a la gamificación o ludificación (en educación)*. Universidad Rey Juan Carlos. <https://doi.org/10.13140/RG.2.1.3807.9848>
- Castellano Valverde, J. Duta Toapanta, L. y Andrago Analuisa, D. (2025). Gamificación en el aula, estrategias para mejorar el aprendizaje. *Estudios y Perspectivas revista científica y académica*, 5(1), 3651-3669. <https://doi.org/10.61384/r.c.a.v5i1.1074>
- Gachanja Wanjiru, B. (2022). *Analysis of methods for creation of human 3D avatars* [Tesis de maestría, Universidad Politécnica de Madrid]. <https://oa.upm.es/71389/>
- Huamaní Quispe, M. del C. y Vega Vilca, C. S. (2023). Efectos de la gamificación en la motivación y el aprendizaje. *Horizontes Revista De Investigación En Ciencias De La Educación*, 7(29), 1399-1410. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v7i29.600>
- Juan-Lázaro, J. y Area-Moreira, A. (2021). Gamificación superficial en e-learning: evidencias sobre motivación y autorregulación. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 62, 146-181. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.82427>
- Marczewski, A. (2014). *Thin Layer vs Deep Level Gamification*. Gamified UK.
- Marczewski, A. C. y Marczewski, A. (2015). *Even Ninja Monkeys Like to Play: Gamification, Game Thinking and Motivational Design*. CreateSpace Independent Publishing Platform.
- Mendoza Laz, P., Rivas Quiroz, J., Ugsha Quishpe, M., Freire Jáuregui, J. y López Vera, J. (2025). *La motivación y su importancia en el aprendizaje significativo*. *Revista Invecom*, 5(3). <https://doi.org/10.5281/zenodo.14217937>
- Mora Velasco, V., López Proaño, N., Larrea López, E., Pérez Frías, H., Aldáz Mejía, O. y Criollo Yucailla, R. (2024). Influencia de la motivación intrínseca en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Influencia de la motivación intrínseca y extrínseca en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Una Revisión Sistemática. Magazine de las Ciencias*, 9(2), 95-111. <https://doi.org/10.33262/rmc.v9i2.3105>
- Muñoz Tello, A. y Dossman Calderón, D. (2024). Motivación intrínseca y su relación con el aprendizaje del factor común. *Praxis*, 20(1), 143-157. <https://doi.org/10.21676/23897856.5465>

- Ni, N. (2026). The Influence of the Relationship Between Head Teachers and Students on Intrinsic Learning Motivation of Primary School Students. *International Conference on the Integrated Development of Education, Psychology and Media in the Digital Age*, 228(11). <https://doi.org/10.1051/shsconf/202622801001>
- Núñez-Naranjo, A., Pérez-Andrango, K., Díaz-Verdezoto, L. y Vargas-Caiza, W. (2025). Gamificación en el aula. Herramientas tecnológicas para mejorar la motivación y el aprendizaje. *Revista Científica de la Universidad Tecnológica Indoamérica*, 10(2), 45-60. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9988541>
- Orden Guaman, C. R., Salinas Rivera, I. K., Paredes Montesdeoca, D. G., Fernandez Garcia, D. M., Silva Carrillo, A. G., Bonete Leon, C. L. y Bernal Parraga, A. P. (2024). Gamificación versus Otras Estrategias Pedagógicas: Un Análisis Comparativo de su Efectividad en el Aprendizaje y la Motivación de Estudiantes de Educación Básica. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(4), 9939-9957. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i4.13142
- Ortiz-Colón, A., Jordán, J. y Agredal, M. (2018). Gamificación en educación: una panorámica sobre el estado de la cuestión. *Revista de educación a distancia*, 44, Artículo e173773. <https://www.redalyc.org/journal/298/29858802073/html/>
- Padovan, I. (2020). *Teorías de la motivación. Aplicación práctica* [Trabajo de investigación, Universidad Nacional de Cuyo]. https://bdigital.uncu.edu.ar/objetos_digitales/15664/teorias-de-la-motivacin.-aplicacin-prctica.pdf
- Pérez Granados, L. y Muñoz González, L. (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>
- Poveda Pineda, D., Limas-Suárez, S. y Cifuentes-Medina, J. (2023). La gamificación como estrategia de aprendizaje en la educación superior. *Educación y Educadores*, 26(1), Artículo e2612. <https://doi.org/10.5294/edu.2023.26.1.2>
- Rickert, N., Dancis, J. y Skinner, E. (2024). Dynamics of teacher autonomy support in early adolescence: feedforward and feedback effects with students' autonomy, competence, relatedness, and engagement. *European Journal of psychology of education*, 39, 2575-2601. <https://doi.org/10.1007/s10212-024-00852-3>
- Robles Gonzales, H. E., Salamanca Chaparro, R. X. y Laura De La Cruz, K. M. (2022). Quizizz y su aplicación en el aprendizaje de los estudiantes de la carrera profesional de idioma extranjero. *Puriq: Revista de Investigación Científica*, 4(0). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8097802>
- Rojas-Viteri, J., Álvarez-Zurita, A. y Bracero-Huertas, D. (2021). Uso de Kahoot como elemento motivador en el proceso enseñanza-aprendizaje. *Revista Cátedra*, 4(1), 98-114. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9101192>
- Sánchez Benítez, G. (2010). Las estrategias de aprendizaje a través del componente lúdico.

- Marco ELE. *Revista de didáctica español como lengua extranjera*, (11). <https://marcoele.com/descargas/11/sanchez-estrategias-ludico.pdf>
- Sarabia-Guevara, D. A. y Bowen-Mendoza, L. E. (2023). Uso de la gamificación en el proceso de enseñanza aprendizaje en carreras de ingeniería. Revisión sistemática. *Episteme Koinonia*, 6(12), 20-60. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9299415>
- Ulloa Arias, D. F. y Carcausto Calla, W. (2024). Efecto de la gamificación en el aprendizaje activo: Revisión sistemática. *Horizontes Revista De Investigación En Ciencias De La Educación*, 8(33), 931–944. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v8i33.774>
- Valdivia-Vizarreta, P. y Noguera, I. (2022). La docencia en pandemia, estrategias y adaptaciones en la educación superior: Una aproximación a las pedagogías flexibles. *Edutec, Revista Electrónica De Tecnología Educativa*, (79), 114–133. <https://doi.org/10.21556/edutec.2022.79.2373>
- Vera Arias, M. J., Mendoza Vega, A. J. y Beltrán Ayala, L. A. (2024). Intervención de la motivación docente en el logro de los objetivos de aprendizaje: Percepción de los docentes. *Revista Gestión de las Personas y Tecnología*, 17(50). <https://doi.org/10.35588/yf2bcy02>
- Villamar Gavilanes, A. M. y Sánchez Casanova, R. (2024). Explorando las bases pedagógicas de la gamificación como enfoque metodológico en la enseñanza superior. *Educación*, 33(65), 166-188. <https://doi.org/10.18800/educacion.202402.E001>
- Wisniewski, B., Zierer, K. y Hattie, J. (2020). The power of feedback revisited: A meta-analysis of educational feedback research. *Frontiers in Psychology*, 10, Artículo e3087. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.03087>
- Yıldırım, I. y Şen, S. (2021). The effects of gamification on students' academic achievement: a meta-analysis study. *Interactive Learning Environments*, 29(8), 1301–1318. <https://doi.org/10.1080/10494820.2019.1636089>
- Zambrano-Álava, A., Lucas-Zambrano, M. de los Á. y Luque-Alcívar, K. (2020). Gamificación y aprendizaje autorregulado. *Episteme Koinonia*, 3(5). <https://doi.org/10.35381/e.k.v3i5.847>