REPÚBLICA DEL ECUADOR

UNIVERSIDAD ESTATAL DE MILAGRO

VICERRECTORADO DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO

INFORME DE INVESTIGACIÓN
PREVIO A LA OBTENCIÓN DEL TÍTULO DE:

MAGÍSTER EN EDUCACIÓN BÁSICA

TEMA:
LA GAMIFICACIÓN COMO ESTRATEGIA DIDÁCTICA PARA FORTALECER LA MOTIVACIÓN EN ESTUDIANTES DE TERCER AÑO DE EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA DE UNA INSTITUCIÓN FISCAL URBANA DE BABAHOYO, PERIODO LECTIVO 2026-2027

Autor:

MERIN LIZBETH CERCADO LÓPEZ

Tutor:

MSc. BURGOS MENDIETA DIANA JESUS

Milagro, 2026

Derechos de autor

Sr. Dr.
Fabricio Guevara Viejó
Rector de la Universidad Estatal de Milagro
Presente.

Yo, Merin Lizbeth Cercado López en calidad de autor y titular de los derechos morales y patrimoniales de este informe de investigación, mediante el presente documento, libre y voluntariamente cedo los derechos de Autor de este proyecto de desarrollo, que fue realizada como requisito previo para la obtención de mi Grado, de Magíster en Educación Básica, como aporte a la Línea de Investigación Educación, Cultura, Tecnología en Innovación para la Sociedad - MAEB de conformidad con el Art. 114 del Código Orgánico de la Economía Social de los Conocimientos, Creatividad e Innovación, concedo a favor de la Universidad Estatal de Milagro una licencia gratuita, intransferible y no exclusiva para el uso no comercial de la obra, con fines estrictamente académicos. Conservo a mi favor todos los derechos de autor sobre la obra, establecidos en la normativa citada.

Así mismo, autorizo a la Universidad Estatal de Milagro para que realice la digitalización y publicación de este Proyecto de Investigación en el repositorio virtual, de conformidad a lo dispuesto en el Art. 144 de la Ley Orgánica de Educación Superior.

El autor declara que la obra objeto de la presente autorización es original en su forma de expresión y no infringe el derecho de autor de terceros, asumiendo la responsabilidad por cualquier reclamación que pudiera presentarse por esta causa y liberando a la Universidad de toda responsabilidad.

Milagro, 20 de junio del 2026

Validar únicamente en FirmaEC.
Firmado electrónicamente por:
MERIN LIZBETH
CERCADO LOPEZ

Merin Lizbeth Cercado López
1207728120

Aprobación del tutor del Trabajo de Titulación

Yo, Msc Diana Jesús Burgos Mendieta en mi calidad de director del trabajo de titulación, elaborado por Merin Lizbeth Cercado López, cuyo tema es *La gamificación como estrategia didáctica para fortalecer la motivación en estudiantes de tercer año de Educación General Básica de una institución fiscal urbana de Babahoyo, periodo lectivo 2026-2027*, que aporta a la Línea de Investigación Educación, Cultura, Tecnología en Innovación para la Sociedad - MAEB, previo a la obtención del Grado Magíster en Educación Básica. Trabajo de titulación que consiste en una propuesta innovadora que contiene, como mínimo, una investigación exploratoria y diagnóstica, base conceptual, conclusiones y fuentes de consulta, considero que el mismo reúne los requisitos y méritos necesarios para ser sometido a la evaluación por parte del tribunal calificador que se designe, por lo que lo APRUEBO, a fin de que el trabajo sea habilitado para continuar con el proceso de titulación de la alternativa de Informe de Investigación de la Universidad Estatal de Milagro.

Milagro, 26 de junio del 2026

Validez Gubernamental de FirmaEC
Firmado electrónicamente por:
DIANA JESUS BURGOS MENDIETA

Diana Jesús Burgos Mendieta

Aprobación del tribunal calificador

FACULTAD DE POSGRADO

ACTA DE SUSTENTACIÓN

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN BÁSICA

En la Facultad de Posgrado de la Universidad Estatal de Milagro, a los cinco días del mes de octubre del año dos mil veintiseis., siendo las 11:00 horas, de forma PRESENCIAL comparece el/la maestrante, LIC. CERCADO LOPEZ MERIN LIZBETH, a defender el Trabajo de Titulación denominado **" LA GAMIFICACIÓN COMO ESTRATEGIA DIDÁCTICA PARA FORTALECER LA MOTIVACIÓN EN ESTUDIANTES DE TERCER AÑO DE EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA DE UNA INSTITUCIÓN FISCAL URBANA DE BABAHOYO, PERIODO LECTIVO 2026-2027"**, ante el Tribunal de Calificación integrado por: Ph.D. JIMENEZ BUSTILLO OSWALDO JOSE, Presidente(a), Mgtr. YEPEZ VERDUGA JESSICA VANESSA en calidad de Vocal; y, VALLEJO CEPEDA JESSICA PATRICIA que actúa como Secretario/a.

Una vez defendido el trabajo de titulación; examinado por los integrantes del Tribunal de Calificación, escuchada la defensa y las preguntas formuladas sobre el contenido del mismo al maestrante compareciente, durante el tiempo reglamentario, obtuvo las siguientes calificaciones:

TRABAJO DE TITULACION	**54.03**
DEFENSA ORAL	**34.67**
PROMEDIO	**88.70**
EQUIVALENTE	**MUY BUENO**

Para constancia de lo actuado firman en unidad de acto el Tribunal de Calificación, siendo las 12:00 horas.

Validar únicamente en FirmaEC. Firmado electrónicamente por: OSWALDO JOSE JIMENEZ BUSTILLO

PH.D. JIMENEZ BUSTILLO OSWALDO JOSE
PRESIDENTE/A DEL TRIBUNAL

Validar únicamente en FirmaEC. Firmado electrónicamente por: JESSICA VANESSA YEPEZ VERDUGA

Mgtr. YEPEZ VERDUGA JESSICA VANESSA
VOCAL

Jessica Patricia Vallejo Cepeda
Time Stamping Security Data

VALLEJO CEPEDA JESSICA PATRICIA
SECRETARIO/A DEL TRIBUNAL

Validar únicamente en FirmaEC. Firmado electrónicamente por: MERIN LIZBETH CERCADO LOPEZ

CERCADO LOPEZ MERIN LIZBETH
MAESTRANTE

DEDICATORIA

Dedico este trabajo de investigación, en primer lugar, a Jehová Dios, por brindarme la fortaleza, sabiduría y perseverancia para superar cada desafío presentado durante mi formación académica y el desarrollo del proyecto.

A mi familia, por el amor incondicional, comprensión y apoyo constante a lo largo de mi vida y durante este proceso. Su confianza y motivación han sido fundamental para alcanzar esta meta en mi vida profesional.

A mis docentes, quienes compartieron conocimientos, experiencias y orientaciones, contribuyendo significativamente a mi crecimiento académico y personal.

De manera especial, dedico este trabajo a los estudiantes que participaron en esta investigación, quienes contribuyeron con su disposición y entusiasmo en la realización de este estudio. Ellos representan la inspiración para seguir buscando estrategias innovadoras para el fortalecimiento de los procesos educativos y al desarrollo de una educación de calidad.

Finalmente, dedico este logro a todas aquellas personas que, de una u otra manera, me brindaron su apoyo y alentaron a continuar avanzado hasta culminar satisfactoriamente esta esta de mi formación profesional.

Resumen

La presente investigación tuvo como objeto determinar la influencia de la gamificación como estrategia didáctica para fortalecer la motivación de los estudiantes de tercer año de Educación General Básica de una institución fiscal urbana de la ciudad de Babahoyo. La problemática identificada estuvo relacionada con la limitada participación, interés y compromiso de algunos estudiantes durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, lo que evidenció la necesidad de implementar metodologías activas e innovadoras que favorezcan experiencias educativas más significativas.

Metodológicamente, el estudio se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo, sustentado en el paradigma positivista, con un tipo de investigación aplicada y alcance explicativo. Se empleó un diseño preexperimental con pretest y postest en un solo grupo. La población y muestra estuvo conformada por 25 estudiantes de tercer año de Educación General Básica. Para la recolección de datos se utilizaron un cuestionario de motivación estudiantil y una ficha de observación estructurada. Como intervención pedagógica se implementó la estrategia gamificada denominada “Misión: Los Números Aventureros”.

Los resultados evidenciaron altos niveles de motivación intrínseca (97%), compromiso escolar (81,25%) y autonomía y autorregulación (81,25%). Asimismo, la observación registró elevados porcentajes de entusiasmo, participación activa y compromiso durante las actividades desarrolladas. La triangulación de los resultados confirmó que la gamificación favoreció el interés por aprender, interacción social y compromiso escolar.

Se concluye que la gamificación constituye una estrategia didáctica efectiva para fortalecer la motivación estudiantil en Educación General Básica, siempre que su implementación responda a una adecuada planificación pedagógica y a las características del contexto educativo.

Palabras clave: gamificación, motivación, aprendizaje activo, educación primaria, innovación educativa

UNEMI
UNIVERSIDAD ESTATAL DE MILAGRO

Abstract

The purpose of this research was to determine the influence of gamification as a teaching strategy to strengthen the motivation of third-grade students in Basic General Education at a public urban educational institution in the city of Babahoyo. The identified problem was related to the limited participation, interest, and commitment of some students during the teaching-learning process, highlighting the need to implement active and innovative methodologies that promote more meaningful educational experiences.

Methodologically, the study was conducted under a quantitative approach, supported by positivist paradigm, with an applied research design and an explanatory scope. A pre-experimental design with a pretest and postest in a single group was employed. The population and sample consisted of 25 third-grade students in Basic General Education. Data were collected through a student motivation questionnaire and a structured observation checklist. As a pedagogical intervention, a gamified strategy entitled “Mission: The Adventurous Numbers” was implemented.

The results revealed high levels of intrinsic motivation (97%), school engagement (81,25%), and autonomy and self-regulation (81,25%). Likewise, classroom observations recorded high levels of enthusiasm, active participation, and commitment throughout the activities. The triangulation of results confirmed that gamification promoted student´s interest in learning, social interaction, and school engagement.

It is concluded that gamification is an effective teaching strategy for strengthening student motivation in Basic General Education, provided that its implementation is based on adequate pedagogical planning and adapted to the characteristics of the educational context.

Keywords: gamification, motivation, active learning, primary education, educational innovation.

Contenido

Introducción **1**
CAPÍTULO I. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA **4**
1.1. Contextualización del Problema 4
1.2. Formulación del problema 5
1.3. Objetivos 5
Objetivo general 5
Objetivos específicos 5
1.4. Planteamiento Hipotético 6
1.5. Justificación 7
CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO REFERENCIAL **9**
2.1. Antecedentes 9
2.1.1. Antecedentes internacionales 9
2.1.4. Antecedentes locales 13
2.2. Fundamentación teórica de la gamificación 14
2.2.1. Contextualización de la gamificación 14
2.2.2. Evolución de la gamificación 15
2.2.3. Elementos de la gamificación 15
2.3. Teorías del aprendizaje relacionadas 16
2.3.1. Constructivismo de Jean Piaget 17
2.3.2. Teoría del aprendizaje significativo de David Ausubel 18
2.3.3. Teoría sociocultural de Lev Vygotsky 18
2.3.4. Teoría de la autodeterminación de Deci y Ryan 19
2.4. Gamificación en Educación Básica 20
2.5. Riesgos de la gamificación 21
2.6. Motivación estudiantil 22
2.7. Relación entre la gamificación y motivación 23
2.8. Desarrollo infantil en estudiantes de tercer año de Educación General Básica 24
2.9. Fundamentación legal 25
2.9.1. Constitución de la República del Ecuador 25
2.9.2. Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI) 26
2.9.3. Currículo de Educación General Básica 26
2.9.4. Políticas educativas sobre innovación 26
CAPÍTULO III: MARCO METODOLÓGICO **27**
3.1. Tipo y diseño de investigación 27

3.2. La población y la muestra 29
3.3 Los métodos y las técnicas 31
3.4 Técnicas e instrumentos 31
3.4.1. Procesos seguidos en la aplicación de los instrumentos 33
3.4.2. Procesamiento estadístico de la información 34
3.5. Validez y confiabilidad de los instrumentos 35
3.5.1. Validez de contenido de los instrumentos 35
3.5.2. Confiabilidad del cuestionario 36
CAPÍTULO V: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS **37**
4.1. Análisis de los resultados del cuestionario aplicado a estudiantes 37
4.1.1. Dimensión: Motivación intrínseca 38
4.1.2. Dimensión: Compromiso escolar 39
4.1.3. Dimensión: Autonomía y autorregulación 41
4.1.4. Comparación de las dimensiones entre el pretest y postest 42
4.1.5. Resultados de la validación por implementación 43
4.2 Análisis de los resultados de la ficha de observación 44
4.2.1 Dimensión: Componentes emocionales 45
4.2.2. Dimensión: Compromiso escolar 46
4.2.3. Dimensión: Autonomía y Autorregulación 46
4.2.4. Interpretación general de la ficha de observación 47
4.3. Contraste de la hipótesis 48
4.4. Triangulación de los resultados 48
4.5. Discusión de resultados 50
CAPÍTULO V: CONCLUSIONESY RECOMENDACIONES **53**
5.1. Conclusiones 53
5.2. Recomendaciones 54
Referencias bibliográficas **56**
Anexos **70**

Introducción

Las transformaciones educativas actuales han generado la necesidad de implementar metodologías activas e innovadoras que respondan de manera efectiva a las características de los estudiantes del siglo XXI. En este contexto, organismos internacionales como la UNESCO (2021) sostienen que los cambios culturales y tecnológicos acelerados han alterado profundamente la forma en que los estudiantes aprenden e interactúan en el aula. Esta realidad implica que el rol del docente ya no debe limitarse únicamente a transmitir contenidos, sino a crear experiencias de aprendizaje dinámicas que promuevan la participación activa y el compromiso sostenido de los estudiantes.

Sin embargo, a escala global, aún existen aulas donde los métodos de enseñanza tradicionales limitan el desarrollo de aprendizaje significativo y el fortalecimiento de la motivación escolar. Frente a esta realidad, la gamificación surge como una estrategia didáctica innovadora que integra dinámicas lúdicas, desafíos adaptativos y sistemas de retroalimentación en tiempo real para potenciar la motivación y favorecer entornos de aprendizaje participativos. En este sentido, Sailer y Homner (2020), a partir de un metaanálisis sobre la gamificación del aprendizaje, evidenciaron efectos positivos sobre resultados motivacionales, cognitivos y conductuales, aunque señalaron que sus efectos dependen de la forma en que se diseñan y aplican los elementos gamificados. De manera particular, Barrera-Muzgo et al. (2024) señalan que, en educación primaria, estas estrategias pueden favorecer la motivación y el aprendizaje cuando se adaptan a las características cognitivas y emocionales de los estudiantes. Por ello, la gamificación no debe entenderse únicamente como incorporación de juegos o recompensas, sino como una estrategia que requiere intencionalidad pedagógica, articulación con los objetivos de aprendizaje y una adecuada medición docente.

En el panorama ecuatoriano, la urgencia de renovar las prácticas pedagógicas se hace evidente al analizar los indicadores oficiales de calidad. Según el Instituto Nacional de

Evaluación Educativa (Ineval, 2024), los resultados de la evaluación *Ser Estudiante 2023* reflejaron dificultades significativas en el desempeño académico dentro del nivel de Educación General Básica (EGB), una situación que se relaciona con factores pedagógicos y metodológicos rígidos presentes en el entorno escolar. Más allá de los aportes cuantitativos, la realidad del país expone la necesidad de mejorar las estrategias didácticas para aumentar los niveles de atención y el entusiasmo estudiantil en el aula ordinaria. No obstante, el profesorado del sistema público enfrenta barreras críticas que limitan esta transición, tales como brechas de formación metodológica continua, escasa capacitación pedagógica y limitaciones en el desarrollo de competencias digitales esenciales para diseñar propuestas lúdicas eficaces.

Esta problemática se agudiza al examinar el contexto específico de la ciudad de Babahoyo durante el periodo lectivo 2026-2027. En una institución urbana de la localidad, se evidencia en un grupo de 25 estudiantes de tercer año de Educación General Básica una disminución progresiva de la motivación hacia actividades escolares. Las manifestaciones observables en el aula – caracterizadas por una escasa participación en clase, incumplimiento recurrente de tareas, baja persistencia y dificultad para trabajar colaborativamente- revelan un debilitamiento del compromiso escolar y de la motivación intrínseca

En esta etapa del desarrollo infantil (infancia media, correspondiente a niños de entre 7 y 8 años), estas conductas resultan alarmantes, pues la literatura evolutiva determina que el aprendizaje a esta edad depende intrínsecamente de la experimentación activa, el juego regulado y la interacción afectiva con el entorno. Esta persistencia no solo afecta a la curiosidad del niño, sino que afecta directamente a su autonomía y al desarrollo de su autorregulación emocional y cognitiva.

El presente estudio tiene como objetivo determinar la influencia de la gamificación en la motivación de los estudiantes de tercer año de Educación General Básica de una institución

fiscal urbana de la ciudad de Babahoyo. Se emplea un diseño preexperimental para analizar los cambios en el compromiso, la participación y el interés escolar a partir de la aplicación de estrategias gamificadas.

El presente trabajo de investigación se estructura en cinco capítulos que se articulan entre sí. El Capítulo I desarrolla el marco teórico de referencia relacionado con la gamificación como estrategia didáctica y la motivación estudiantil, y aborda antecedentes, fundamentos conceptuales, dimensiones e investigaciones recientes. El Capítulo II presenta el marco metodológico, donde se describen el enfoque, el tipo y el diseño de la investigación, la población, la muestra, los métodos, las técnicas y los instrumentos aplicados. El Capítulo III contiene el análisis e interpretación de los resultados obtenidos antes y después de aplicar la estrategia gamificada, mediante procedimientos estadísticos y análisis comparativos. El Capítulo IV contiene la propuesta de solución basada en estrategias de gamificación orientadas a fortalecer la motivación escolar. Finalmente, el Capítulo V se centra en la validación de la propuesta, seguida de las conclusiones, recomendaciones, referencias bibliográficas y anexos correspondientes.

CAPÍTULO I. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1. Contextualización del Problema

En la actualidad, los estudiantes necesitan experiencias dinámicas, participativas y contextualizadas que fomenten la adquisición de conocimientos, así como el desarrollo de la motivación, la autonomía y el compromiso escolar. En este sentido, la UNESCO (2021) sostiene que nuevos paradigmas educativos exigen prácticas pedagógicas centradas en los estudiantes y orientadas hacia metodologías activas. Esta perspectiva muestra que la educación no puede limitarse a la simple transmisión de información, sino a la creación de espacios participativos para los estudiantes en la construcción de su propio aprendizaje.

Sin embargo, en algunas instituciones educativas ecuatorianas todavía persisten prácticas pedagógicas tradicionales basadas en la repetición, la memorización y una escasa interacción en el aula. Como advierte el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEVAL, 2024) en sus informes de contexto sobre el rendimiento escolar en el nivel básico, la falta de ambientes escolares estimulantes y el uso de pedagogías tradicionales son predictores directos del estancamiento académico y de conductas de apatía escolar desde las etapas más tempranas de la escolarización.

En el contexto local, se observa que muchos estudiantes muestran desinterés por las actividades escolares, baja participación y poca constancia en las tareas académicas. Estas manifestaciones no solo responden a factores individuales, sino también a la forma en que se desarrollan las experiencias de aprendizaje. Cuando las actividades carecen de dinamismo, interacción y significado para el alumnado, el compromiso con el proceso educativo disminuye. En este caso, las metodologías activas cobran relevancia, ya que permiten que el estudiante se convierta en protagonista de su aprendizaje y fomentan entornos más motivadores y participativos.

Diversos estudios consideran la gamificación como estrategia didáctica capaz de incorporar dinámicas lúdicas, sistemas de recompensas y retroalimentación para fortalecer la participación estudiantil. Sin embargo, la evidencia científica señala limitaciones importantes que suelen ser ignoradas en estudios descriptivos. Una aplicación instrumental y poco reflexiva de la gamificación puede transformar el aprendizaje en una experiencia mecánica, debilitando la autonomía y la motivación intrínseca del estudiante.

De igual manera, existe un vacío pedagógico con el diseño insuficiente de propuestas gamificadas en Educación Básica; su aplicación sin una planificación metodológica reduce la experiencia a solo entretenimiento, sin impacto en el aprendizaje significativo. Esta situación resulta especialmente crítica en tercer año de EGB, etapa que exige estructuración, interacción y adecuación al desarrollo infantil.

1.2. Formulación del problema

¿En qué medida la gamificación como estrategia didáctica influye en la motivación de los estudiantes de tercer año de Educación General Básica de una institución fiscal urbana de Babahoyo durante el periodo lectivo 2026-2027?

1.3. Objetivos

Objetivo general

Determinar la influencia de la gamificación como estrategia didáctica en la motivación de los estudiantes de tercer año de Educación General Básica de una institución fiscal urbana de Babahoyo, mediante la aplicación de actividades gamificadas orientadas al fortalecimiento del compromiso y la participación escolar.

Objetivos específicos

1. Diagnosticar el nivel inicial de motivación en los estudiantes de tercer año de Educación General Básica, considerando las dimensiones de motivación intrínseca, compromiso escolar y autonomía y autorregulación.

2. Analizar las manifestaciones de compromiso escolar, participación, autonomía y autorregulación de los estudiantes de tercer año de EGB durante la implementación de las actividades gamificadas.
3. Aplicar la estrategia didáctica gamificada “Misión: Los Números Aventureros”, mediante una secuencia de actividades orientadas al fortalecimiento de la motivación, participación y compromiso escolar.
4. Comparar los niveles de motivación de los estudiantes antes y después de la aplicación de la estrategia didáctica gamificada, mediante el análisis de las puntuaciones obtenidas en el pretest y postest.

1.4. Planteamiento Hipotético

En correspondencia con el objetivo general de determinar la influencia de la gamificación como estrategia didáctica en la motivación de los estudiantes de tercer año de Educación General Básica de una institución fiscal urbana de Babahoyo, se plantea la siguiente hipótesis de investigación:

Hipótesis de investigación (H1): La aplicación de una estrategia didáctica basada en la gamificación influye significativamente en el fortalecimiento de la motivación de los estudiantes de tercer año de Educación General Básica de una institución fiscal urbana de Babahoyo, favoreciendo la motivación intrínseca, el compromiso escolar, la autonomía y autorregulación, así como la participación activa durante las actividades de aprendizaje.

Hipótesis nula (H0): La aplicación de una estrategia didáctica basada en la gamificación no influye significativamente en el fortalecimiento de la motivación de los estudiantes de tercer año de Educación General Básica de una institución fiscal urbana de Babahoyo, por lo que no se evidencian diferencias significativas en los niveles de motivación antes y después de la intervención.

1.5. Justificación

La presente investigación adquiere relevancia debido a las dificultades relacionadas con la disminución de la motivación y el compromiso en estudiantes de tercer año de Educación General Básica de una institución fiscal urbana de Babahoyo. En esta etapa del desarrollo, los estudiantes requieren experiencias de aprendizaje dinámicas, participativas y significativas; sin embargo, en muchos contextos educativos predominan métodos rígidos que limitan la curiosidad, afectan la autonomía y la calidad del aprendizaje.

Desde el plano teórico, la investigación es relevante porque amplía el conocimiento científico sobre gamificación y motivación en Educación General Básica. Si bien estudios internacionales destacan sus ventajas, persisten vacíos respecto a su aplicación adaptada en la primaria latinoamericana. El uso excesivo de recompensas externas puede generar dependencia motivacional y disminuir el interés genuino por aprender. Barrera-Muzgo et al. (2024) sostienen que la gamificación favorece la participación y el interés académico en educación primaria cuando las actividades responden a las características cognitivas y emocionales de los estudiantes. Vásquez-Montiel et al. (2025) señalan que las estrategias gamificadas son efectivas en la Educación Básica solo si se articulan con objetivos pedagógicos claros y retroalimentación valiosa; de lo contrario, se convierten en actividades receptivas desvinculadas del aprendizaje profundo.

Por otra parte, Cantos-Alcívar et al. (2024), en un estudio realizado en educación primaria ecuatoriana, demostraron que la gamificación incrementa significativamente la motivación y participación estudiantil en comparación con metodologías tradicionales: “los estudiantes pueden practicar el razonamiento lógico de manera divertida y motivadora, lo que puede resultar en una mayor comprensión y retención de los conceptos” (p. 1207). Sin embargo, identificaron dificultades en la planificación didáctica y en la adaptación de las dinámicas de juego a las necesidades reales del alumnado.

Desde la perspectiva metodológica, la investigación emplea un diseño preexperimental con pretest y postest, el cual permitirá diagnosticar y comparar los niveles de motivación estudiantil antes y después de la aplicación de estrategias gamificadas. Por ello, se utilizarán técnicas e instrumentos de recolección de datos orientados de manera objetiva a la motivación y participación de los alumnos, posibilitando un análisis sistemático de los cambios generados por la intervención educativa. En este sentido, el estudio aporta un procedimiento metodológico aplicable a futuras investigaciones relacionadas con la gamificación y la motivación en Educación General Básica.

En el plano social, esta investigación busca aportar evidencia científica sobre la efectividad de la gamificación como estrategia didáctica para fortalecer la motivación escolar en estudiantes de tercer año de Educación General Básica, contribuyendo al desarrollo del conocimiento pedagógico en el contexto ecuatoriano. Asimismo, beneficiar a las familias a la institución educativa al promover practicas pedagógicas innovadoras orientadas al mejoramiento de la calidad educativa y un vínculo con la tecnológica, pedagogía y desarrollo infantil. De esta manera, contribuirá a la creación de entornos de aprendizaje más inclusivos, dinámicos y acordes con las necesidades actuales de la Educación General Básica.

La información es viable porque se cuenta con el acceso de un grupo de 25 estudiantes de tercer año de Educación General Básica de una institución fiscal urbana de Babahoyo, así como la autorización institucional correspondiente para el desarrollo del estudio. Además de disponer de los recursos didácticos y fuentes bibliográficas necesarios para ejecutar las fases del diseño preexperimental. La colaboración del docente y de las autoridades educativas garantiza la adecuada aplicación de la estrategia gamificada y la recolección de la información.

CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO REFERENCIAL

2.1. Antecedentes

2.1.1. Antecedentes internacionales

Las investigaciones internacionales sobre gamificación evidencian un creciente interés por analizar su influencia en la motivación y el aprendizaje de los estudiantes. En los últimos años, diversos estudios coinciden en que las metodologías activas apoyadas en actividades lúdicas favorecen la participación y el compromiso académico cuando son aplicadas de manera planificada y contextualizada.

Sailer y Homner (2020) realizaron un metaanálisis con el objetivo de examinar el impacto de la gamificación en distintos niveles educativos. La investigación empleó una metodología cuantitativa basada en una revisión sistemática de estudios empíricos relacionados con la motivación, el rendimiento y la participación escolar. Los resultados mostraron efectos positivos moderados en la motivación y el compromiso del alumnado. Sin embargo, los autores señalaron que dichos efectos dependen de factores como el diseño pedagógico y la mediación del docente. Este estudio aporta a la presente investigación al demostrar que la gamificación no debe concebirse únicamente como una actividad recreativa, sino como una estrategia didáctica que requiere planificación metodológica y coherencia curricular para generar resultados significativos.

Por su parte, Zainuddin et al. (2020) analizaron el impacto de la gamificación en el aprendizaje y la motivación estudiantil en entornos escolares. La investigación utilizó una metodología mixta que integró observación de aula, evaluación del rendimiento académico y análisis de percepciones estudiantiles. Los hallazgos determinaron que las dinámicas gamificadas incrementan la participación, la persistencia y el interés de los estudiantes, especialmente cuando las actividades se relacionan con objetivos curriculares claros. No obstante, los autores advirtieron que una implementación inadecuada de las actividades

gamificadas puede convertir el aprendizaje en algo superficial, centrado únicamente en recompensas externas. Este estudio contribuye a la presente investigación porque evidencia la necesidad de vincular las estrategias lúdicas con procesos de aprendizaje significativo y con las necesidades reales del contexto educativo.

De igual manera, Padilla-Eras et al. (2025) estudiaron los efectos de la gamificación en estudiantes de educación primaria mediante un enfoque descriptivo y analítico. La metodología contempló el análisis de experiencias gamificadas aplicadas a contextos escolares y la evaluación de variables relacionadas con la motivación y el aprendizaje colaborativo. Los resultados determinaron que las estrategias gamificadas estimulan la motivación intrínseca, la autonómica y la interacción entre estudiantes. Sin embargo, los autores también identifican riesgos asociados con el uso excesivo de recompensas y competencias, ya que podrían generar dependencia motivacional y disminuir el interés genuino por aprender. Este estudio permite comprender que la gamificación debe equilibrar los elementos lúdicos con objetivos pedagógicos para evitar que el estudiante centre su atención únicamente en los estímulos externos.

En conjunto, las investigaciones internacionales evidencian que la gamificación tiene potencial de consolidarse como una herramienta pedagógica eficaz para impulsar la motivación estudiantil. No obstante, también demuestra que su efectividad depende de factores como la planificación didáctica, la contextualización metodológica y la capacidad docente para adaptar las actividades a las características y necesidades del alumnado.

2.1.2. Antecedentes latinoamericanos

En América Latina, las investigaciones relacionadas con gamificación y motivación en los estudiantes han aumentado progresivamente debido a la necesidad de transformar las prácticas pedagógicas tradicionales presentes en numerosos sistemas educativos. Diversos

estudios realizados en países como Colombia, Perú y México destacan que las metodologías activas fomentan el aprendizaje participativo y fortalecen el compromiso escolar en estudiantes de Educación Básica.

Caise-Álvarez et al. (2025) analizaron las dificultades que enfrentan los docentes latinoamericanos para implementar estrategias gamificadas en el aula. La investigación empleó una metodología descriptiva basada en revisión documental y análisis de experiencias educativas desarrolladas en instituciones educativas. Los resultados pusieron de manifiesto que una de las principales limitaciones corresponde a la escasa formación metodológica y al limitado desarrollo de competencias digitales en el docente. Los autores señalan que existe una "brecha en la formación docente que debe ser atendida para lograr la aplicación efectiva de la gamificación en el aula" (p. 7808), lo que dificulta la transformación de prácticas pedagógicas tradicionales. Este aporte a la presente investigación permite comprender que la implementación de la gamificación no solo va a requerir recursos tecnológicos, sino también la preparación del docente y un efectivo acompañamiento pedagógico.

Además, diversos estudios latinoamericanos coinciden en que los estudiantes reaccionan favorablemente ante actividades relacionadas con el juego, la exploración y la colaboración. Estas investigaciones destacan que la gamificación fortalece la motivación y participación activa de los niños, en especial en los primeros niveles educativos. No obstante, también se identifican limitaciones asociadas con la resistencia al cambio metodológico, la falta de infraestructura tecnológica y la persistencia de modelos tradicionales centrados en la memorización y repetición de contenidos. Desde una perspectiva crítica, estos antecedentes evidencian que la integración de estrategias gamificadas en América Latina aún enfrenta desafíos estructurales y pedagógicos que condicionan su efectividad.

En consecuencia, los antecedentes latinoamericanos permiten comprender que la implementación de la gamificación requiere tener en cuenta no solo aspectos tecnológicos, sino factores pedagógicos, sociales y culturales que están presentes en cada realidad educativa. Esta perspectiva resulta pertinente en la presente investigación, ya que busca analizar la influencia de la gamificación en estudiantes de Educación General Básica dentro de una institución fiscal urbana ecuatoriana.

2.1.3. Antecedentes nacionales

En Ecuador, las investigaciones sobre gamificación en Educación General Básica han mostrado resultados positivos en relación con la motivación y participación estudiantil. Sin embargo, los estudios enfocados específicamente en instituciones fiscales urbanas y en estudiantes de los primeros años de escolaridad continúan siendo limitados.

Cantos-Alcívar et al. (2024) desarrollaron una investigación en educación primaria ecuatoriana con el objetivo de analizar la influencia de la gamificación en la motivación y participación en el aula. La metodología empleada se basó en un enfoque cuantitativo basado en actividades gamificadas y evaluación de respuestas estudiantiles. Los resultados demostraron que los estudiantes mostraron un mayor interés, interacción y disposición para participar en las actividades académicas. Sin embargo, los autores observaron problemas relacionados con la planificación educativa y la adaptación de las actividades de juego a las necesidades reales del alumnado. Este estudio contribuye a la investigación actual porque evidencia que la gamificación puede hacer que los estudiantes estén motivados en la escuela siempre que exista una adecuada organización metodológica y coherencia pedagógica.

De igual manera, Egas-Villafuerte et al. (2023) estudiaron la importancia de incorporar estrategias gamificadas en las instituciones educativas ecuatorianas. Los autores concluyeron que las metodologías activas permiten desarrollar capacidades cognitivas y mejorar el interés

académico de los estudiantes, sobre todo si las actividades se ajustan a las características de las nuevas generaciones. Sin embargo, también señalaron que muchos docentes presentan aún déficit en la integración de recursos innovadores debido a las limitaciones formativas y tecnológicas. Este antecedente subraya la importancia de reforzar la necesidad de transformar las prácticas pedagógicas tradicionales mediante estrategias activas y contextualizadas.

A nivel nacional, las investigaciones coinciden en que la gamificación constituye una alternativa pedagógica adecuada frente a las limitaciones de las metodologías tradicionales, lo que la convierte en una herramienta valiosa para mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje en el ámbito educativo. Pero, también ponen en evidencia la necesidad de desarrollar

2.1.4. Antecedentes locales

En el contexto de Babahoyo, las investigaciones relacionadas con la gamificación y la motivación estudiantil en instituciones educativas públicas son todavía escasas. Aunque existen estudios nacionales sobre metodologías activas, las investigaciones enfocadas específicamente en estudiantes de tercer año de Educación General Básica y en entornos educativos locales son limitadas.

En diversas instituciones educativas fiscales urbanas de la ciudad se evidencian problemáticas relacionadas con la disminución de la participación estudiantil, el desinterés por las actividades escolares o la persistencia de metodologías tradicionales centradas en la repetición y memorización. Estas situaciones se ven afectados directamente a la motivación y el compromiso, especialmente en edades tempranas donde el aprendizaje necesita interacción, reconocimiento y aprendizaje dinámico.

Desde una perspectiva crítica, la ausencia de estudios locales limita la comprensión sobre cómo las estrategias gamificadas influyen en la motivación del alumno dentro de su realidad educativa. Esta carencia investigativa evidencia la necesidad de generar estudios

contextualizados que permitan identificar las ventajas, limitaciones y posibilidades de la gamificación en instituciones fiscales urbanas de Babahoyo.

En este sentido, la presente investigación pretende aportar evidencia científica local sobre la influencia de la gamificación como estrategia didáctica para fortalecer la motivación en estudiantes de tercer año de Educación General Básica de una institución educativa pública urbana, contribuyendo así al desarrollo de investigaciones contextualizadas en el ámbito educativo ecuatoriano.

2.2. Fundamentación teórica de la gamificación

2.2.1. Contextualización de la gamificación

La gamificación constituye una estrategia didáctica que integra elementos característicos de los juegos en contextos de enseñanza-aprendizaje con el propósito fundamental de potenciar la motivación, la participación y el compromiso de los estudiantes. Su implementación pretende transformar las dinámicas de enseñanza tradicionales en actividades dinámicas e interactivas que favorezcan el aprendizaje significativo, haciendo que los estudiantes se involucren más y desarrollen habilidades esenciales para el futuro.

Según Fernández-Laso, Amores-Ampuero, and Viciano-Badal (2022), se define a la gamificación como la incorporación de dinámicas, mecánicas y elementos lúdicas en contextos no recreativos con el propósito de fomentar conductas, transmitir información y optimizar las experiencias de aprendizaje. Desde esta perspectiva, la gamificación no consiste únicamente en jugar en el aula, sino en diseñar experiencias pedagógicas que integren retos, recompensas y procesos de retroalimentación que despierten el interés de los estudiantes.

En el ámbito educativo, la gamificación adquiere relevancia debido a la necesidad de adaptarse a las características de los estudiantes actuales, que demandan metodologías más participativas y vinculadas a experiencias dinámicas. Por ello, la gamificación se consolida

como una alternativa metodológica capaz de fortalecer el interés académico y promover aprendizajes más activos y contextualizados.

2.2.2. Evolución de la gamificación

La gamificación tuvo sus primeros antecedentes en contextos empresariales relacionados con el marketing digital y el diseño de experiencias de usuario. Posteriormente, su aplicación se extendió al ámbito educativo como respuesta a la necesidad de incorporar metodologías innovadoras que fortalecieron la motivación y la participación del alumnado.

Durante varias décadas predominó un paradigma educativo centrado en la transmisión de contenidos y la memorización. Sin embargo, las transformaciones sociales, tecnológicas y educativas dieron lugar a nuevas perspectivas pedagógicas orientadas al aprendizaje activo y al protagonismo del estudiante. En este contexto, la gamificación comenzó a ser considerada una alternativa metodológica capaz de responder a las necesidades educativas contemporáneas.

Sailer y Homner (2020) afirman que la gamificación es una respuesta al descenso del interés académico y a la necesidad de crear experiencias de aprendizaje más motivadoras. Esto evidencia que la evolución de la gamificación está vinculada a los cambios en la concepción del proceso educativo y en la comprensión del papel del estudiante dentro del aula.

2.2.3. Elementos de la gamificación

Los principales elementos de la gamificación son los puntos, recompensas, retos, niveles e insignias. Cada uno cumple una función específica dentro del proceso de aprendizaje y contribuye al fortalecimiento de la motivación escolar, lo cual es conveniente en el desarrollo académico y emocional de los estudiantes.

- **Retos:** Los retos estimulan la resolución de problemas y favorecen el desarrollo de habilidades cognitivas y sociales.

- **Puntos:** Los puntos permiten visualizar el progreso alcanzado y generar la satisfacción de logro.
- **Recompensas:** Las recompensas e insignias constituyen reconocimientos simbólicos que fortalecen la autoestima y la persistencia escolar.
- **Niveles:** Los niveles permiten organizar el aprendizaje de manera progresiva, facilitando que el estudiante perciba sus avances académicos.
- **Retroalimentación:** La retroalimentación inmediata representa uno de los elementos más relevantes de la gamificación, ya que permite al estudiante identificar errores, mejorar y mantener el interés durante el proceso de aprendizaje.

Sin embargo, la utilización de estos elementos debe ser de manera equilibrada y con un enfoque pedagógico planificado (Villamar-Gavilanes & Sánchez-Casanova, 2024). Si las recompensas se convierten en el único objeto de aprendizaje, existe el riesgo de que el estudiante genere dependencia motivacional y disminuya su motivación intrínseca. Por lo tanto, la gamificación debe centrarse en construir experiencias significativas que transciendan no solo la obtención de premios, sino también la creación de valor en las conexiones profundas de los estudiantes y las actividades.

2.3. Teorías del aprendizaje relacionadas

La implementación de la gamificación como estrategia didáctica en la Educación General Básica exige una base teórica sólida que permita entender cómo aprenden los estudiantes y cómo el uso del juego puede potenciar la motivación y el aprendizaje significativo. En este sentido, diversas teorías del aprendizaje proporcionan elementos conceptuales que respaldan la implementación de estrategias gamificadas en el aula.

2.3.1. Constructivismo de Jean Piaget

Según la teoría constructivista de Jean Piaget (1977, como se citó en Gómez-Hernández & Ortiz-Villagómez, 2025), el aprendizaje ocurre cuando el estudiante interactúa activamente en su entorno y construye nuevos conocimientos basándose en experiencias pasadas. Desde esta perspectiva, el conocimiento no es adquirido por el niño de manera pasiva, sino que los procesos de exploración, descubrimiento y resolución de problemas son participados activamente por él.

La gamificación está relacionada estrechamente con el constructivismo, debido a que fomenta experiencias dinámicas donde el estudiante adquiere conocimientos a través de la participación activa, retos y la interacción continua con actividades contextualizadas. En el caso de los estudiantes de Educación Básica General, estas prácticas resultan de particular relevancia porque durante la infancia media el aprendizaje se ve significativamente influenciado por la experimentación, el juego y el trabajo con el entorno.

De acuerdo con Campoverde-Jara (2025), las metodologías activas basadas en el constructivismo fomentan el desarrollo de habilidades cognitivas, sociales y emocionales. El estudiante se convierte en el protagonista de su propio aprendizaje. En este aspecto, la gamificación permite que los niños construyan conocimientos y lo hacen mediante experiencias motivadoras; estas fortalecen su curiosidad y su autonomía escolar.

Piaget también sostiene que el aprendizaje se produce mediante procesos de adaptación y equilibrio cognitivo. Esto quiere decir que los retos y desafíos que se presentan en las actividades gamificadas estimulan los procesos mentales relacionados con la resolución de problemas y la reorganización del conocimiento. Por ello, la integración de actividades lúdicas en el entorno educativo puede facilitar procesos de aprendizaje más relevantes y perdurables.

2.3.2. Teoría del aprendizaje significativo de David Ausubel

La teoría del aprendizaje significativo de David Ausubel (1968, como se citó en Moreira-Chóez, Beltrón-Cedeño y Beltrón-Cedeño, 2021) plantea que los estudiantes aprenden de manera más efectiva cuando logran relacionar nuevos conocimientos con experiencias y saberes previos, dándoles sentido y relación con la realidad. La gamificación aplica esta teoría al convertir contenidos en actividades interactivas, donde retos y recompensas facilitan esa conexión, mejorando la comprensión y retención.

Según Baque-Reyes y Portilla-Faican (2021), el "aprendizaje significativo tiene la ventaja de que los estudiantes se vuelven muy participativos debido a que emiten sus propios criterios para formular uno nuevo" (p. 81). Esto demuestra que la motivación es un elemento esencial en el proceso de aprendizaje. Por lo tanto, la gamificación refuerza esta perspectiva pedagógica al generar experiencias atractivas que aumentan la disposición del alumnado para aprender.

En Educación General Básica, el aprendizaje significativo es considerado fundamental debido a que se ha observado que los niños aprenden mejor cuando las actividades responden a sus necesidades emocionales, cognitivas y sociales. Por eso, las estrategias con juegos deben hacerse pensando en cómo son los estudiantes y en cómo van creciendo, para que el aprendizaje no sea solo para divertirse y no tenga un objetivo de enseñanza.

2.3.3. Teoría sociocultural de Lev Vygotsky

La teoría sociocultural de Lev Vygotsky (1979, como se citó en Carrera & Mazzarella, 2001) postula que el aprendizaje y la construcción del conocimiento se originan en la interacción social y en la influencia del entorno cultural, a partir del diálogo y la participación colaborativa. La gamificación, por su parte, se alinea con este enfoque y promueve el trabajo en conjunto, el intercambio de experiencias y el desarrollo de habilidades sociales. Además,

favorece el desarrollo en la Zona de Desarrollo Próximo, ya que facilita la guía docente mediante actividades ajustadas que permiten al estudiante avanzar con apoyo hasta lograr autonomía.

De acuerdo con Ayala-Díaz et al. (2025), el aprendizaje colaborativo y la motivación escolar en estudiantes de primaria son fortalecidos por las metodologías lúdicas basadas en la interacción social. Esto evidencia que el desarrollo cognitivo, así como los aspectos emocionales y sociales esenciales para el aprendizaje integral, son favorecidos por las experiencias gamificadas.

2.3.4. Teoría de la autodeterminación de Deci y Ryan

La teoría de la autodeterminación de Deci y Ryan constituye un referente fundamental para comprender la motivación y sustentar la gamificación educativa. Plantea que la motivación intrínseca surge al satisfacer tres necesidades psicológicas esenciales: autonomía, entendida como el control sobre el propio aprendizaje; competencia, vinculada a la confianza para superar retos; y relación social, referida a la vinculación positiva con los demás.

La gamificación consolida estas necesidades a través de dinámicas que permiten al estudiante enfrentar desafíos, obtener retroalimentación inmediata y participar en experiencias colaborativas. Cuando las actividades gamificadas son adecuadamente planificadas, la satisfacción personal es experimentada por los estudiantes, el interés académico es aumentado y el compromiso escolar es adquirido.

Ryan y Deci (2020) sostienen que los entornos educativos motivadores favorecen el desarrollo de aprendizajes más significativos y persistentes; esto implica que la motivación no depende únicamente de recompensas externas, sino de la percepción de autonomía y participación activa dentro del aula. Aun así, diversos estudios recientes advierten que la aplicación incorrecta de la gamificación puede generar dependencia de estímulos externos y

reducir la motivación intrínseca. Por ello, se debe priorizar experiencias significativas orientadas al aprendizaje y no a la obtención de premios.

2.4. Gamificación en Educación Básica

La educación actual enfrenta el desafío de responder a las necesidades e intereses de estudiantes que demandan experiencias de aprendizajes más dinámicas, participativas y significativas (Vargas-Parga et at., 2025). La gamificación cobra relevancia en la Educación General Básica al responder a esa necesidad de metodologías activas adaptadas a las particularidades de los estudiantes, como son las experiencias dinámicas, participativas y emocionales. Además, mediante retos, recompensas y trabajo en equipo, transforma las prácticas tradicionales en propuestas motivadoras que estimulan la curiosidad y la participación en el nivel primario. De acuerdo con Olmedo-Flores et al., (2024), señalan que la gamificación es una estrategia eficaz para elevar la motivación, compromiso y participación de los estudiantes al incorporar dinámicas de juego en el ámbito educativo.

Según Barrera-Muzgo et al. (2024), la gamificación en educación primaria incrementa la participación y el interés académico cuando las actividades responden a las características cognitivas y emocionales de los estudiantes, demostrando que el juego es una herramienta pedagógica para el aprendizaje y no una actividad recreativa. Asimismo, permite la retroalimentación inmediata y que el estudiante visualice continuamente sus logros académicos. No obstante, la gamificación también tiene limitaciones que deben analizarse críticamente. Una implementación sin planificación puede reducir el aprendizaje a actividades superficiales centradas en recibir recompensas externas.

Vásquez-Montiel et al. (2025) señalan que las estrategias gamificadas son efectivas solo cuando se articulan con objetivos pedagógicos claros y procesos de retroalimentación significativa. Esto demuestra que la gamificación no garantiza mejores aprendizajes

automáticamente; su impacto depende de la mediación del docente, la contextualización metodológica y la pertinencia de las actividades desarrolladas.

En la Educación General Básica, la gamificación es relevante porque se adapta a las características evolutivas del estudiante. En la infancia media, los estudiantes necesitan interacción, reconocimiento y actividades atractivas; por tanto, una aplicación estructurada de esta metodología aumenta significativamente su motivación y compromiso con el aprendizaje.

2.5. Riesgos de la gamificación

Aunque la gamificación presenta múltiples beneficios pedagógicos, también implica riesgos que se deben analizar de manera crítica. Uno de los principales corresponde a la dependencia de recompensas externas, situación que puede provocar que el estudiante participe únicamente para obtener premios y no por un interés genuino por el aprendizaje (López-Chamorro et al., 2025).

Otro riesgo es la competencia excesiva. Según Sailer y Homner (2020), las dinámicas gamificadas centradas únicamente en clasificaciones y comparaciones pueden generar ansiedad, frustración o exclusión en estudiantes con menores niveles de desempeño académico. Por lo que contradice los principios de aprendizaje colaborativo promovidos en Educación General Básica.

Asimismo, existe el riesgo de pérdida del sentido pedagógico cuando la gamificación se aplica de manera superficial y se desvincula de los objetivos curriculares. García-López et al. (2023) advierten que un diseño deficiente puede llegar a limitar las capacidades reales del entorno de aprendizaje y ser contraproducente. Por ello, la gamificación requiere planificación didáctica y equilibrio entre elementos lúdicos y objetivos educativos.

2.6. Motivación estudiantil

La motivación de los estudiantes es uno de los factores más importantes dentro del proceso educativo, ya que influye directamente en su participación, interés académico y compromiso con el aprendizaje. En Educación General Básica, la motivación es especialmente relevante, ya que los niños necesitan experiencias significativas que favorezcan su desarrollo en sus mentes, emociones y relaciones sociales.

Motivación intrínseca. - El interés genuino del estudiante por aprender y superar desafíos académicos por satisfacción personal se relaciona con la motivación intrínseca. Ryan y Deci (2020) sostienen que la motivación intrínseca se fortalece cuando el estudiante experimenta autonomía, competencia y relaciones positivas dentro del entorno escolar. En estudiantes de primaria, esta motivación se relaciona estrechamente con actividades dinámicas, lúdicas e interactivas; por eso, cuando el aprendizaje carece de significado, aumenta el desinterés y disminuye el compromiso escolar.

Motivación extrínseca. - La motivación extrínseca se ve influenciada por estímulos externos. Mora-Velasco et al. (2025) advierten que, aunque esta motivación puede aumentar inicialmente la participación de los estudiantes, su uso excesivo puede generar dependencia en vez del interés genuino por aprender. En la educación, aquella motivación es útil cuando se utiliza como complemento de experiencias en el fortalecimiento de los estudiantes para que sean más independientes y participen más; por lo tanto, las estrategias basadas en la gamificación deben equilibrar adecuadamente los factores motivacionales externos e internos.

Compromiso escolar. - El compromiso escolar se refiere al nivel de implicación, perseverancia y responsabilidad que el estudiante muestra hacia las actividades escolares. Un estudiante comprometido activamente muestra interés en el aprendizaje y se esfuerza por superar sus dificultades. Meza-Gutiérrez & Fernández-Barrón (2025) evidencian que el

compromiso escolar no depende de una sola causa, sino de la interacción de tres factores clave, como son los pedagógicos, emocionales y sociales. El desarrollo de un mayor sentido de pertinencia y disposición hacia el aprendizaje por parte del alumnado se produce cuando las metodologías utilizadas en el aula resultan dinámicas y participativas.

Participación e interés académico. - La participación es expresada como la motivación visible, mientras que el interés académico implica la disposición emocional y cognitiva para aprender (Quiranza-Yaselga et al., 2026). En la Educación General Básica, la calidad de las experiencias educativas influye en ambos aspectos: las actividades rígidas y aisladas pueden generar desinterés; en tanto que las metodologías activas fomentan aprendizajes dinámicos y significativos.

2.7. Relación entre la gamificación y motivación

La relación entre la gamificación y la motivación de los estudiantes es uno de los aspectos relevantes de las metodologías activas contemporáneas. La gamificación influye directamente en las cuatro dimensiones del proceso formativo: interés, participación, autonomía e interacción social; transforma experiencias de aprendizaje tradicionales en actividades dinámicas y significativas, fortaleciendo el interés académico y despertando la curiosidad y motivación hacia actividades escolares.

Tabla 1. Dimensiones del proceso educativo

Dimensiones del proceso educativo	**Descripción**
Interés	Los estudiantes muestran mayor disposición para aprender cuando se involucran en actividades interactivas que incluyen desafíos, recompensas y progresos en metas. Al presentarse en Educación General Básica, resulta ser un elemento adecuado en el desarrollo infantil, debido a que el juego es su actividad principal y una necesidad vital.

Participación	La gamificación incrementa la participación del alumnado al convertirlo en protagonista del proceso de aprendizaje. La interacción constante dentro del aula es favorecida por las dinámicas colaborativas y los desafíos, reduciendo la pasividad característica de las metodologías tradicionales. Así, el estudiante deja de limitarse a recibir información y pasa a participar activamente en la construcción del conocimiento.
Autonomía	El uso de actividades gamificadas permite que los estudiantes tomen decisiones, resuelvan problemas y avancen progresivamente según sus capacidades. Este estímulo fomenta sentimientos de competencia y autoeficacia que aumentan la motivación intrínseca.
Interacción social	En Educación General Básica, en la infancia, la interacción social fomenta el trabajo colaborativo, la cooperación o el intercambio entre compañeros. Lo que permite el desarrollo de competencias comunicativas y sociales como el diálogo, la empatía, el respeto, la convivencia y la construcción de conocimientos en comunidad.

Elaborado por: Merin Cercado

Sin embargo, es necesario analizar críticamente la relación entre gamificación y motivación. Cuando la gamificación se reduce únicamente al uso de recompensas externas, puede surgir el riesgo de dependencia motivacional y disminución del interés genuino de parte de los estudiantes (Zurita-Minango, 2024). La inclusión de actividades recreativas no asegura de manera automática una mejora en el aprendizaje ni un mayor compromiso escolar. Por eso, la gamificación debe ser vista como un complemento del gusto por aprender, para que el conocimiento sea más duradero.

2.8. Desarrollo infantil en estudiantes de tercer año de Educación General Básica

Los estudiantes de tercer año de Educación General Básica se encuentran en una etapa de desarrollo caracterizada por importantes avances cognitivos, emocionales y sociales. Según

la teoría de Piaget, durante esta fase los niños transitan por periodos de operaciones concretas, es decir, el aprendizaje se fortalece a través de experiencias prácticas, interacción con el entorno y resolución de problemas (Rabindran & Madanagopal, 2020).

Durante esta etapa, los estudiantes presentan la necesidad de tener reconocimiento, interacción social y actividades dinámicas que despierten y mantengan su interés en el aprendizaje. Asimismo, desarrollan progresivamente habilidades desarrolladas con la cooperación, autonomía y comprensión de normas.

Desde el enfoque sociocultural de Vygotsky, el aprendizaje infantil se fortalece mediante la interacción con otros y el acompañamiento del docente dentro de la Zona de Desarrollo Próximo. Por eso, las estrategias gamificadas en tercer año de Educación General Básica son pertinentes, debido a que integran juegos, colaboración, retroalimentación, participación activa, elementos fundamentales para el desarrollo integral del niño.

En consecuencia, la gamificación se adapta a las características evolutivas de los estudiantes de esta etapa, favoreciendo ambientes de aprendizaje motivadores que fortalecen el compromiso escolar y el aprendizaje.

2.9. Fundamentación legal

2.9.1. Constitución de la República del Ecuador

La Constitución de la República del Ecuador (2008) reconoce la educación como un derecho fundamental orientado al desarrollo integral de las personas. En el artículo 27 se establece que la educación debe ser participativa, obligatoria, intercultural, democrática e innovadora, promoviendo el desarrollo de capacidades y potencialidades individuales y colectivas.

Asimismo, el artículo 343 señala el “sistema nacional tendrá como finalidad el desarrollo de capacidades y potencialidades, individuales y colectivas de la población, que

posibiliten el aprendizaje y la generación y utilización de conocimientos, técnicos, saberes, artes y cultura"(Constitución de la República del Ecuador, 2008, p. 57). Estas disposiciones sustentan la necesidad de implementar metodologías activas e innovadoras como gamificación para fortalecer la motivación y participación escolar.

2.9.2. Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI)

La Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI) establece que el proceso educativo debe garantizar aprendizajes significativos, inclusivos y contextualizados. La LOEI promueve metodologías pedagógicas activas para favorecer el desarrollo integral estudiantil y la innovación educativa en las instituciones educativas. Además, la normativa reconoce la importancia de incorporar recursos tecnológicos y estrategias didácticas que fortalezcan la participación y motivación. En este sentido, la gamificación es considerada una alternativa metodológica coherente con los principios de innovación y calidad educativa.

2.9.3. Currículo de Educación General Básica

El currículo de Educación General Básica del Ministerio de Educación de Ecuador promueve un enfoque constructivista centrado en el alumnado y orientado hacia el aprendizaje significativo. Este documento curricular subraya la importancia de aplicar metodologías activas que fomenten la participación, creatividad y desarrollo de habilidades cognitivas y socioemocionales. En este contexto, la gamificación se presenta como una estrategia eficaz para fomentar la participación y el compromiso escolar mediante experiencias dinámicas adaptadas a las características de los estudiantes de primaria.

2.9.4. Políticas educativas sobre innovación

Las políticas educativas actuales del Ecuador impulsan procesos de innovación pedagógica y transformación digital para mejorar la calidad educativa. El Ministerio de

Educación promueve la incorporación de recursos tecnológicos, metodologías activas y estrategias participativas para responder a las necesidades de los estudiantes del siglo XXI.

Estas políticas reconocen la importancia de fortalecer las competencias digitales del profesorado y de fomentar entornos de aprendizaje innovadores que favorezcan el interés académico y el desarrollo integral de los estudiantes. En este escenario, la gamificación es una estrategia que se alinea con los procesos de innovación educativa dentro del sistema educativo ecuatoriano.

CAPÍTULO III: MARCO METODOLÓGICO

El presente capítulo describe el procedimiento metodológico empleado para analizar la influencia de la gamificación con estrategia didáctica en la motivación de los estudiantes de tercer año de Educación General Básica de una institución fiscal urbana de la ciudad de Babahoyo. Este apartado se centra en los principios científicos adaptados, el enfoque metodológico, el tipo y el diseño de investigación, así como los métodos, técnicas e instrumentos empleados para la recolección y el análisis de información. También se detallan las características de la población y la muestra seleccionadas, los procedimientos aplicados durante el trabajo de campo y el procesamiento estadístico de los datos obtenidos. Según Hernández-Sampieri et al. (2014), el marco metodológico constituye el conjunto de procedimientos sistemáticos que permiten responder al problema de investigación y alcanzar los objetivos planteados mediante técnicas científicas validadas y fiables.

3.1. Tipo y diseño de investigación

La investigación se basa en el paradigma positivista, que concibe la realidad como un fenómeno observable y medible mediante procedimientos sistemáticos y objetivos. Este paradigma es pertinente porque el objetivo del estudio es determinar los cambios producidos en la motivación del alumnado tras la aplicación de una estrategia didáctica basada en la

gamificación, para lo cual se utilizarán instrumentos que permitan cuantificar y analizar los resultados obtenidos.

De acuerdo con Herrera-Castrillo (2024), el paradigma positivista se caracteriza por utilizar procesos sistemáticos orientados a medir variables y comprobar relaciones entre fenómenos mediante métodos cuantitativos. En este sentido, la investigación pretende determinar cómo las estrategias de juego pueden influir en los estudiantes de Educación General Básica en su motivación dentro del aula.

El enfoque adaptado fue cuantitativo, ya que se recolectaron datos numéricos sobre la motivación en los estudiantes y se sometieron a análisis estadísticos las variables investigadas definidas en la investigación. Según Espinoza-Freire (2025), este enfoque posibilita la obtención de información con la utilización de instrumentos estructurados y análisis estadísticos que permiten establecer relaciones entre variables. Por otra, parte Castañeda-Mota (2022), señala que la investigación cuantitativa permite medir fenómenos educativos de forma objetiva, usando métodos estandarizados que faciliten la comparación de resultados. En esta investigación, dichas características fueron fundamentales para medir y comparar los niveles de motivación en los estudiantes antes y después de la aplicación de la guía metodológica gamificada.

La investigación es de tipo aplicado, debido a que busca generar una solución práctica a una problemática educativa identificada en el contexto escolar (Castro-Maldonado, Gómez-Macho, & Camargo-Casallas, 2023). Su propósito no se limita a la producción de conocimiento teórico, sino que pretende contribuir al fortalecimiento de la motivación estudiantil mediante la aplicación de una intervención pedagógica basada en gamificación.

Asimismo, el estudio presenta un alcance explicativo, puesto que pretende determinar la influencia de la variable independiente (gamificación como estrategia didáctica) sobre la

variable dependiente (motivación estudiantil), identificando los cambios producidos después de la intervención.

Respecto al diseño metodológico, se utilizó un diseño preexperimental con pretest y postest en un solo grupo. Este diseño consiste en realizar una medición inicial de la variable dependiente, aplicar una intervención y posteriormente efectuar una segunda medición para comparar los resultados obtenidos.

El esquema utilizado fue el siguiente:

$O_1 – X – O_2$

Donde:

O_1 = Aplicación del pretest del cuestionario estudiantil con las dos variables.

X = Aplicación de la estrategia didáctica gamificada.

O_2 = Aplicación del postest de la variable motivación estudiantil.

Este diseño fue seleccionado debido a que la investigación se desarrolló con un único grupo de estudiantes, sin grupo de control, permitiendo analizar los cambios generados por la intervención pedagógica dentro del contexto educativo real.

Por otra parte, el estudio posee un corte longitudinal de corta duración, debido a que la variable motivación estudiantil fue medida en dos momentos distintos: antes y después de la implementación de la estrategia gamificada.

3.2. La población y la muestra

Según los autores Mucha Hospinal et al. (2021), definen la población en una investigación como el conjunto total de elementos, individuos o unidades de análisis que comparten características comunes y de los que se desea recopilar información o resultados.

La población estuvo conformada por los estudiantes de tercer año de Educación General Básica pertenecientes a una institución fiscal urbana de la ciudad de Babahoyo durante el periodo lectivo 2026-2027.

La institución educativa presenta características propias de un contexto escolar inclusivo, donde convergen estudiantes con diferentes ritmos y estilos de aprendizaje. La población objeto de estudio estuvo integrada por veinticinco (25) estudiantes matriculados en tercer año de Educación General Básica. Entre ellos se encuentran un estudiante diagnosticado con Trastorno del Espectro Autista (TEA) grado 2 y varios estudiantes que presentan dificultades de aprendizaje, aspectos que fueron considerados durante la planificación e implementación de la estrategia gamificada.

La muestra es una porción representativa de la población o universo mediante un procedimiento definido (Lerma-Meza et al., 2021). Debido a que la población fue pequeña y totalmente accesible para la investigación, se trabajó con la totalidad de sus integrantes. Por esta razón, la muestra coincidió con la población, quedando conformada por 25 estudiantes.

El tipo de muestreo utilizado fue censal y no probabilístico por conveniencia, ya que se incluyeron todos los estudiantes disponibles que cumplían con las características requeridas para el estudio.

Las principales características de la muestra fueron:

- 25 estudiantes de tercer año de Educación General Básica.
- Edades comprendidas entre 7 y 8 años.
- Pertenecientes a una institución fiscal urbana.
- Diversidad de estilos y ritmos de aprendizaje.
- Un estudiante con diagnóstico de TEA grado 2.

- Estudiantes con dificultades específicas de aprendizaje.
- Contexto sociocultural heterogéneo.

Estas características permitieron analizar la efectividad de la gamificación en un entorno educativo y representativo de la realidad escolar observada.

3.3 Los métodos y las técnicas

Para el desarrollo de la investigación se emplearon métodos empíricos y estadísticos que permitieron recopilar información, organizar e interpretar la información relacionada con las variables de estudio.

Métodos empíricos

Observación estructurada: La observación estructurada permitió registrar comportamientos relacionados con la motivación, participación, compromiso e interacción de los estudiantes durante la implementación de la estrategia gamificada. Este método posibilita identificar manifestaciones observables de las variables estudiadas en situaciones reales de aprendizaje.

Medición: La medición se utilizó para determinar los niveles de motivación estudiantil antes y después de la intervención. A través de instrumentos estructurados fue posible obtener información cuantificable que facilitó la comparación de resultados entre pretest y postest.

3.4 Técnicas e instrumentos

Las técnicas e instrumentos seleccionados fueron diseñados en función de los objetivos de la investigación y de las características de la población estudiada.

Encuesta: La encuesta fue utilizada para medir el nivel de motivación estudiantil antes y después de la aplicación de la estrategia gamificada.

Instrumento. Cuestionario de motivación estudiantil: El cuestionario estuvo conformado por ítems relacionados con las siguientes dimensiones:

Variable independiente

- Dinámicas de juego
- Mecánicas de motivación
- Componentes emocionales e interacción

Variable dependiente

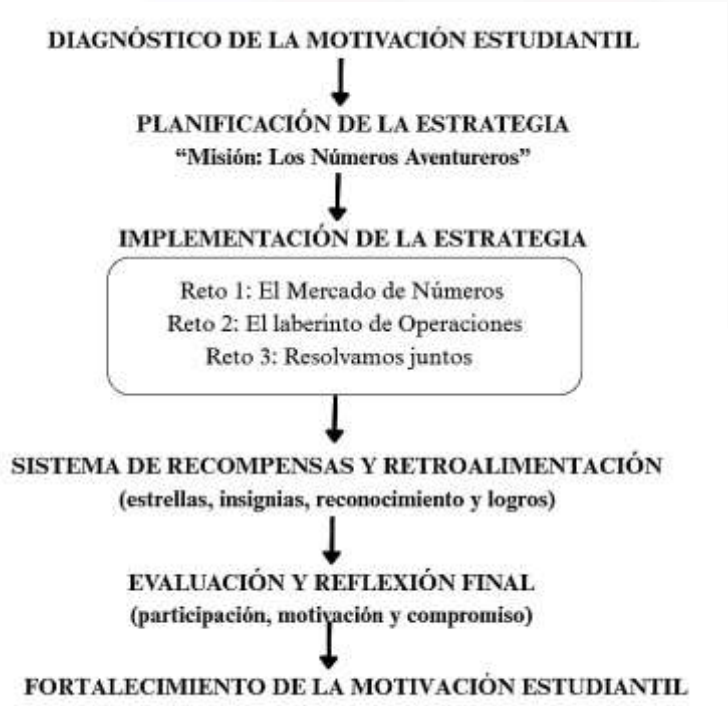
- Motivación intrínseca
- Compromiso escolar
- Autonomía y autorregulación

Las preguntas fueron adaptadas a las características cognitivas de los estudiantes de tercer año de EGB, utilizando un lenguaje sencillo, claro y comprensible.

Aplicación de la estrategia gamificada: Como instrumento de intervención se empleó la guía metodológica denominada "Misión: Los Números Aventureros", diseñada específicamente para estudiantes de tercer año de Educación General Básica. La propuesta incorpora elementos propios de la gamificación, tales como narrativa, retos progresivos, roles, recompensas, retroalimentación inmediata y reconocimiento del esfuerzo.

La estrategia se fundamentó en la teoría de la autodeterminación de Deci y Ryan, el aprendizaje significativo de Ausubel y el constructivismo de Piaget, promoviendo la autonomía, la competencia, la interacción social y el aprendizaje mediante experiencias significativas.

Figura 1. Esquema general de la propuesta gamificada



Elaborado por Merin Cercado

3.4.1. Procesos seguidos en la aplicación de los instrumentos

La aplicación de los instrumentos se desarrolló mediante las siguientes etapas.

Tabla 2. Etapas del proceso de la aplicación de instrumentos.

Etapa	Actividad realizada	Instrumentos
1. Diagnóstico inicial (Pretest)	Aplicación inicial para identificar el nivel de motivación estudiantil antes de la intervención.	Cuestionario de motivación estudiantil
2. Observación diagnostica	Observación del comportamiento de los estudiantes durante las actividades regulares de clase.	Ficha de observación estructurada
3. Aplicación de la estrategia gamificada	Implementación de la propuesta didáctica “Misión: Los números Aventureros” mediante retos, trabajo colaborativo, recompensas y estaciones de aprendizaje.	Guía metodológica de la estrategia gamificada
4. Evaluación final (Postest)	Aplicación del cuestionario al concluir la intervención pedagógica.	Cuestionario de motivación estudiantil

Elaborado por Merin Cercado

3.4.2. Procesamiento estadístico de la información

La información obtenida de los instrumentos fue organizada en una matriz de datos elaborada en Microsoft Excel. Posteriormente, los datos fueron procesados utilizando procedimientos de estadística descriptiva, entre ellos:

- Frecuencias absolutas.
- Frecuencias relativas
- Porcentajes
- Tablas de distribución
- Gráficos estadísticos comparativos

De igual manera, se realizó una comparación entre los resultados obtenidos en el pretest y postest para identificar variaciones en los niveles de motivación estudiantil después de la implementación de la estrategia gamificada. La interpretación de los resultados permitió determinar la influencia de la gamificación sobre la motivación de los estudiantes de tercer año de Educación General Básica y valorar la efectividad de la intervención desarrollada.

3.5. Validez y confiabilidad de los instrumentos

3.5.1. Validez de contenido de los instrumentos

La validez del contenido de los instrumentos se sustentó mediante su aplicación en el contexto real de estudio, considerando su correspondencia con las dimensiones e indicadores establecidos para evaluar la motivación estudiantil. El cuestionario permitió obtener información sobre la motivación intrínseca, compromiso escolar y autonomía y autorregulación, mientras que la ficha de observación permitió registrar comportamientos relacionados con la participación, interacción, compromiso y autonomía durante la implementación de la propuesta gamificada. Esta aplicación permitió comprobar la pertinencia de los ítems para recoger información relacionada con las variables planteadas en la investigación. Según Hernández Sampieri et al., (2014), la validación práctica posibilita verificar si las acciones diseñadas generan los cambios esperados en las variables de estudio, permitiendo valorar su pertinencia, funcionalidad y alcance.

Como evidencia estadística de la validación mediante implementación, se compararon los resultados obtenidos en el pretest y postest mediante la prueba no paramétrica de rangos con signo de Wilcoxon (p). Los resultados permiten establecer que los instrumentos fueron sensibles para identificar diferencias entre la medición inicial y la final después de la implementación de la propuesta.

3.5.2. Confiabilidad del cuestionario

Para determinar la consistencia interna del cuestionario utilizado para valorar la motivación de los estudiantes individuales, se calculó el coeficiente alfa de Cronbach a partir de las respuestas individuales de los 25 participantes.

Tabla 3. Confiabilidad del Cuestionario mediante Alfa de Cronbach

Aplicación	Número de ítems	Número de estudiantes	Alfa de Cronbach
Pretest	12	25	0,514
Postest	12	25	0,663

Nota. El coeficiente fue calculado a partir de las respuestas individuales de los estudiantes.

El análisis obtuvo un coeficiente de Cronbach de 0,514 para el pretest y 0,663 para el postest. Estos resultados se presentan como evidencia de consistencia interna del instrumento en las condiciones específicas de aplicación del estudio y deben interpretarse considerando el número reducido de participantes y de ítems por dimensión.

En síntesis, el presente capítulo definió el procedimiento metodológico utilizado para alcanzar los objetivos de la investigación. Se estableció un enfoque cuantitativo sustentado en un diseño preexperimental con pretest y postest en un solo grupo, aplicado a una muestra censal de 25 estudiantes, además, se describieron los métodos, técnicas e instrumentos utilizados para la recolección y análisis de la información, así como para su validación mediante implementación de los instrumentos y confiabilidad el en Alfa de Cronbach, garantizando la rigurosidad científica necesario en la evaluación de la influencia de la gamificación en la motivación de los estudiantes dentro de la realidad educativa inclusiva.

CAPÍTULO V: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

El presente capítulo expone el análisis e interpretación de los resultados obtenidos durante el proceso de investigación llevado a cabo con los estudiantes de tercer año de Educación General Básica. La información se recopiló mediante la aplicación del cuestionario para estudiantes y de la ficha de observación estructurada, dos instrumentos diseñados para evaluar las dimensiones relacionadas con los componentes emocionales, compromiso escolar, participación, autonomía y autorregulación. Los resultados se presentan de acuerdo con los objetivos específicos de la investigación, lo que permite determinar la influencia de la estrategia gamificada implementada en el fortalecimiento de la motivación estudiantil.

4.1. Análisis de los resultados del cuestionario aplicado a estudiantes

Con el propósito de identificar el nivel de motivación de los estudiantes y establecer las variaciones producidas después de la aplicación de la estrategia didáctica basada en la gamificación, se analizaron los resultados obtenidos mediante el cuestionario de motivación estudiantil aplicado en dos momentos: pretest, antes de la intervención, y postest, después de su aplicación. El instrumento estuvo estructurado en tres dimensiones: motivación intrínseca, compromiso escolar y autonomía y autorregulación, cada una conformada por cuatro ítems con una escala de respuesta de cuatro categorías: siempre, casi siempre, a veces y nunca.

Para profundizar el análisis, se consideraron la frecuencia y el porcentaje de las respuestas registradas en cada dimensión. Debido a que cada dimensión contiene cuatro ítems y participaron 25 estudiantes, el análisis de cada dimensión contempla 100 respuestas. Esta forma de presentación permite observar no solamente el comportamiento general de la variable, sino también la distribución de las respuestas entre las diferentes categorías y las variaciones producidas entre el pretest y el postest.

4.1.1. Dimensión: Motivación intrínseca

La motivación intrínseca se relaciona con el interés del estudiante por aprender, su disposición para participar, la atención durante las explicaciones y la perseverancia ante las dificultades. En el pretest se observa una concentración importante de respuestas en las categorías intermedias, lo que permite identificar que, aunque existía una disposición favorable hacia el aprendizaje, esta no se manifestaba de manera constante en todos los estudiantes.

Tabla 4. Distribución de respuestas en la dimensión Motivación Intrínseca - Pretest

Categoría	Frecuencia	Porcentaje
Siempre	23	23%
Casi siempre	69	69%
A veces	7	7%
Nunca	1	1%

Nota. Resultados pretest obtenidos del cuestionario aplicado a estudiantes.

Los resultados del pretest muestran que el 69% de las respuestas se ubicó en la categoría "Casi siempre", mientras que el 23% correspondió a "Siempre". En conjunto, ambas categorías concentran la mayor parte de las respuestas, lo que evidencia una predisposición positiva hacia el aprendizaje. Sin embargo, la predominancia de "Casi siempre" indica que determinadas conductas relacionadas con el interés, la participación y la perseverancia todavía no se presentaban con la misma regularidad en todos los estudiantes.

De manera particular, en la revisión de los ítems, el comportamiento más favorable se relacionó con la disposición para aprender cuando una actividad presentaba cierta dificultad, mientras que la participación y la atención mostraron una presencia ligeramente menor. Esto permite considerar que el grupo contaba con una base motivacional favorable, pero todavía existía margen para fortalecer la constancia con la que los estudiantes se involucraban en las actividades escolares.

Después de la aplicación de la estrategia gamificada, la distribución de las respuestas presentó una modificación favorable:

Tabla 5. Distribución de respuestas en la dimensión Motivación Intrínseca - Postest

Categoría	Frecuencia	Porcentaje
Siempre	67	67%
Casi siempre	33	31%
A veces	-	0%
Nunca	-	0%

Nota. Resultados postest obtenidos del cuestionario aplicado a estudiantes.

En el postest, la categoría "Siempre" pasó a concentrar el 67% de las respuestas, mientras que "Casi siempre" representó el 33%. De esta manera, las respuestas favorables de mayor frecuencia se desplazaron desde "Casi siempre" hacia "Siempre".

Este comportamiento evidencia una mayor regularidad en las manifestaciones asociadas con el interés por aprender, la participación, la atención y la disposición para afrontar actividades que implican dificultad. El cambio resulta particularmente visible al comparar el 23% de respuestas en "Siempre" del pretest con el 67% registrado en el postest, lo que representa un incremento de 40 puntos porcentuales en esta categoría.

4.1.2. Dimensión: Compromiso escolar

El compromiso escolar comprende comportamientos relacionados con el cumplimiento de tareas, la participación en las actividades, la perseverancia para finalizar trabajos y la atención durante las explicaciones. En el pretest, esta dimensión presento una distribución menos favorable que la motivación intrínseca.

Tabla 6. Distribución de respuestas de la dimensión Compromiso escolar - Pretest

Categoría	Frecuencia	Porcentaje
Siempre	24	24%
Casi siempre	44	44%
A veces	28	28%
Nunca	4	4%

Nota. Resultados obtenidos del cuestionario aplicado a estudiantes.

En el pretest, el 44 % de las respuestas se concentró en "casi siempre" y el 24 % en "siempre". No obstante, el 28 % correspondió a "a veces" y el 4 % a "nunca", evidenciando

que una proporción relevante de las respuestas todavía reflejaba cierta irregularidad en las conductas relacionadas con el compromiso escolar.

El análisis de los ítems permite observar que la principal dificultad se relacionó con la perseverancia para terminar las actividades cuando estas resultaban difíciles. También se identificaron respuestas menos favorables en aspectos vinculados con la atención y la participación. Por tanto, el compromiso escolar constituía una dimensión susceptible de fortalecimientos mediante actividades que incorporan retos, participación activa y retroalimentación inmediata.

Luego de la intervención, los resultados fueron los siguientes:

Tabla 7. Distribución de respuestas de la dimensión Compromiso escolar - Postest

Categoría	Frecuencia	Porcentaje
Siempre	50	50%
Casi siempre	29	29%
A veces	18	18%
Nunca	3	3%

Nota. Resultados obtenidos del cuestionario aplicado a estudiantes.

En el postest se observa un desplazamiento de las respuestas hacia las categorías de mayor frecuencia. La categoría “siempre” alcanzó el 50 %, frente al 24 % registrado inicialmente, mientras que “a veces” disminuyó del 28 % al 18 %. De igual manera, “nunca” pasó del 4 % al 3 %.

Estos resultados sugieren una mayor regularidad en las conductas asociadas con el compromiso escolar. La participación en las actividades mostró un comportamiento particularmente favorable; sin embargo, la perseverancia frente a tareas difíciles continúo siendo uno de los aspectos que requiere mayor atención pedagógica. Por ello, aunque se aprecia una evolución positiva, esta dimensión debe continuar trabajándose mediante actividades graduales que permitan mantener el interés y la participación de los estudiantes ante diferentes niveles de dificultad.

4.1.3. Dimensión: Autonomía y autorregulación

La dimensión autonomía y autorregulación comprende la capacidad del estudiante para organizar sus materiales, buscar ayuda o soluciones ante las dificultades, revisar sus tareas y desenvolverse de manera independiente en determinadas actividades.

Tabla 8. Distribución de respuestas de la dimensión Autonomía y autorregulación - Pretest

Categoría	Frecuencia	Porcentaje
Siempre	28	28%
Casi siempre	45	45%
A veces	24	24%
Nunca	3	3%

Nota. Resultados obtenidos del cuestionario aplicado a estudiantes.

Los resultados del pretest muestran que el 45 % de las respuestas correspondió a "casi siempre" y el 28 % a "siempre". Aunque existe una tendencia favorable, el 24 % de las respuestas se ubicó en "a veces", lo que evidencia que algunas conductas de autorregulación todavía no se manifestaban de forma constante.

Entre los aspectos que presentaban mayor posibilidad de fortalecimiento se encontraron la organización de los materiales y la capacidad de trabajar de manera independiente. En cambio, la búsqueda de ayuda o soluciones ante las dificultades mostro una tendencia relativamente más favorable. Estos resultados permiten considerar que los estudiantes disponían de ciertas habilidades de autorregulación, aunque requieran oportunidades para ejercerlas durante el proceso de aprendizaje.

Después de la intervención, la distribución fue la siguiente:

Tabla 9. Distribución de respuestas de la dimensión Autonomía y autorregulación - Postest

Categoría	Frecuencia	Porcentaje
Siempre	68	68%
Casi siempre	23	23%
A veces	6	6%
Nunca	3	3%

Nota. Resultados obtenidos del cuestionario aplicado a estudiantes.

En el postest se observa un cambio favorable en la distribución de las respuestas. La categoría “siempre” aumentó del 28 % al 68 %, mientras que “a veces” disminuyó del 24 % al 6 %. Asimismo, “casi siempre” pasó del 45 % al 23 %. Este comportamiento refleja una mayor frecuencia de respuestas asociadas con la autonomía y la autorregulación.

Los resultados de los ítems muestran una evolución particularmente favorable en la organización de los materiales y en la búsqueda de soluciones. También se observa una mayor disposición para trabajar de manera independiente. En consecuencia, los datos sugieren que las actividades desarrolladas durante la intervención ofrecieron oportunidades para que los estudiantes asumieran una participación más activa en la organización y seguimiento de su propio aprendizaje.

4.1.4. Comparación de las dimensiones entre el pretest y postest

La comparación de los resultados permite identificar cambios en la distribución de las respuestas de las tres dimensiones evaluadas.

Tabla 10. Comparación porcentual de las categorías “Siempre” y “Casi siempre” entre el pretest y postest

Dimensión	Pretest: Siempre	Postest: Siempre	Pretest: Siempre + Casi siempre	Postest: Siempre + Casi siempre
Motivación intrínseca	23%	67%	93%	97%
Compromiso escolar	24%	50%	68%	79%
Autonomía y autorregulación	28%	68%	73%	91%

Elaborado por Merin Cercado.

La comparación evidencia que las tres dimensiones presentaron cambios en su distribución después de la intervención. En motivación intrínseca, la categoría “Siempre” aumentó 40 puntos porcentuales, pasando del 23 % al 67 %. En compromiso escolar, el incremento fue de 26 puntos porcentuales, al pasar del 24 % al 50 %. Por su parte, autonomía

y autorregulación presentó un incremento de 40 puntos porcentuales, desde el 28 % hasta el 68 %.

Al considerar conjuntamente las categorías “Siempre” y “Casi siempre”, la motivación intrínseca pasó del 93 % al 97 %, mientras que el compromiso escolar aumentó del 68 % al 79 %. El cambio más amplio se presentó en autonomía y autorregulación, que pasó del 73 % al 91 %. Esta comparación permite observar que la intervención no produjo únicamente una modificación en la frecuencia de las respuestas correspondientes a “Siempre”, sino también una reducción de las respuestas ubicadas en “A veces” y “Nunca”, especialmente en las dimensiones de compromiso escolar y autonomía y autorregulación.

En términos descriptivos, los resultados muestran una evolución favorable de las tres dimensiones de la motivación estudiantil después de la aplicación de la estrategia gamificada. La motivación intrínseca presento una mayor concentración de respuestas en “Siempre”, mientras que el compromiso escolar mostro una reducción de las respuestas menos favorables y un incremento de la participación y permanencia en las actividades. De igual manera, autonomía y autorregulación presento el cambio más evidente en la distribución conjunta de las categorías favorables.

4.1.5. Resultados de la validación por implementación

La comparación de los resultados obtenidos antes y después de la aplicación de la estrategia gamificada permitió identificar variaciones en las dimensiones de la motivación estudiantil. Para determinar si estas diferencias fueron estadísticamente significativas, se aplicó la prueba bilateral de rangos con signo Wilcoxon, considerando las puntuaciones obtenidas por los 25 estudiantes en el pretest y postest.

Tabla 11. Comparación general de resultados

Dimensión	**Media pretest**	**Media postest**	**Valor p**

Motivación intrínseca	12,92	14,56	0,000020
Compromiso escolar	11,52	13,04	0,000385
Autonomía y autorregulación	11,92	14,24	0,000184
Puntuación Total	36,36	41,84	0,000018

***Nota**. Prueba bilateral de rangos con signo de Wilcoxon, n=25, con nivel de significancia de $\alpha = 0,05$. Las puntuaciones fueron recalculadas a partir de los ítems individuales.*

Los resultados muestran un incremento de las puntuaciones medias en las tres dimensiones analizadas. La motivación intrínseca pasó de 12,92 a 14,56 puntos, mientras que el compromiso escolar aumentó de 11,52 a 13,04 puntos. Asimismo, la autonomía y autorregulación presentó un incremento de 11,92 a 14,24 puntos. En conjunto, la puntuación total pasó de 36,36 a 41,84 puntos.

En todos los casos, el valor de p fue inferior a 0,05, por lo que se identificaron diferencias estadísticamente significativas entre las puntuaciones del pretest y postest. El resultado global ($p = 0,000018$) respalda la existencia de una variación significativa en la puntuación total de motivación después de la intervención.

4.2 Análisis de los resultados de la ficha de observación

La ficha de observación estructurada fue aplicada durante el desarrollo de la intervención pedagógica, con el propósito de registrar comportamientos observables relacionados con la motivación, participación, compromiso y autonomía de los estudiantes. a diferencia del cuestionario, que permitió comparar respuestas de los estudiantes antes y después de la intervención, la ficha permitió identificar como se manifestaron estas conductas durante las actividades propuestas.

Para el análisis se consideraron las categorías “Siempre”, “Casi siempre”, “A veces” y “Nunca”. La interpretación se realizó a partir de frecuencias y porcentajes obtenidos en cada dimensión, tomando con referencia los 25 estudiantes participantes y las cinco conductas observables que conformaron cada dimensión.

4.2.1 Dimensión: Componentes emocionales

Esta dimensión evaluó aspectos relacionados con el interés, entusiasmo y disfrute de los estudiantes durante la intervención.

Tabla 12. Resultados de la dimensión Componentes emocionales

Categoría	*Frecuencia*	*Porcentaje*
Siempre	*86*	*68,8 %*
Casi siempre	*29*	*23,2 %*
A veces	*10*	*8*
Nunca	*0*	

Nota. Resultados obtenidos mediante la ficha de observación estructurada aplicada durante la intervención.

En esta dimensión se obtuvo una mayor concentración de respuestas en la categoría "Siempre", con 86 registros (68,8%), seguida de "Casi siempre", con 29 (23,2%). En conjunto, ambas categorías representan el 92% de las observaciones, mientras que "A veces alcanzó" 10 registros (8%) y no se registraron comportamientos ubicados en "Nunca". Esta distribución permite apreciar que, durante las actividades, los estudiantes manifestaron con frecuencia interés, entusiasmo y disposición para participar.

Desde una perspectiva pedagógica, la presencia predominante de respuestas favorables sugiere que las actividades gamificados generaron un ambiente propicio para la participación y la expresión positiva de emociones frente al aprendizaje. No obstante, el porcentaje correspondiente a "A veces" indica que estas manifestaciones son se presentaron de manera uniforme en todos los momentos, por lo que algunos estudiantes pudieron requerir mayor acompañamiento o estímulo para mantener su involucramiento.

4.2.2. Dimensión: Compromiso escolar

Tabla 13. Resultados de la dimensión Compromiso escolar

Categoría	*Frecuencia*	*Porcentaje*
Siempre	*80*	*64%*
Casi siempre	*34*	*27%*
A veces	*11*	*9%*
Nunca	*0*	-

Nota. Resultados obtenidos mediante la ficha de observación estructurada aplicada durante la intervención.

En cuanto al compromiso escolar, Siempre registró 80 observaciones (64%), mientras que Casi siempre alcanzó 34 (27%). Por tanto, el 91% de los registros se concentró en las dos categorías de mayor frecuencia. La categoría A veces representó 11 observaciones (9%) y Nunca no presentó registros, lo que refleja una participación sostenida en las actividades propuestas durante la intervención.

Estos resultados permiten interpretar que los estudiantes mantuvieron una disposición favorable hacia las tareas, especialmente en aspectos relacionados con la participación y el cumplimiento de las actividades. Sin embargo, la presencia de un grupo reducido de respuestas en "A veces" muestra que el nivel de compromiso pudo variar según las características de cada actividad, lo cual destaca la importancia de continuar utilizando propuestas que mantengan el interés y favorezcan una participación constante.

4.2.3. Dimensión: Autonomía y Autorregulación

Tabla 14. Resultados de la dimensión Autonomía y Autorregulación

Categoría	*Frecuencia*	*Porcentaje*

Siempre	*79*	*63,2%*
Casi siempre	*35*	*28%*
A veces	*11*	*8,8%*
Nunca	*0*	*-*

Nota. Resultados obtenidos mediante la ficha de observación estructurada aplicada durante la intervención.

La dimensión autonomía y autorregulación presentó 79 registros (63,2%) en Siempre y 35 (28%) en Casi siempre, alcanzando conjuntamente el 91,2%. Por su parte, A veces concentró 11 observaciones (8,8%), mientras que Nunca no registró respuestas. La distribución refleja que, durante las actividades, los estudiantes mostraron comportamientos asociados con la iniciativa, la búsqueda de soluciones y la participación con menor dependencia del docente.

La tendencia observada resulta relevante porque la estrategia no solo promovió la participación, sino que también brindo oportunidades para que los estudiantes asumieran un papel más activo en las actividades. Aun así, las respuestas ubicadas en "A veces" sugieren que determinados estudiantes necesitaron apoyo ocasional para organizarse, tomar decisiones o continuar con las tareas aspectos que puede fortalecerse mediante actividades progresivas y orientaciones ajustadas a sus necesidades.

4.2.4. Interpretación general de la ficha de observación

De manera general, las tres dimensiones presentaron una concentración superior al 90% en las categorías Siempre y Casi siempre. Los componentes emocionales alcanzaron el porcentaje más alto en Siempre (68,8%), seguidos por el compromiso escolar (64%) y la autonomía y autorregulación (63,2%). Esta tendencia refleja comportamientos favorables durante el desarrollo de las actividades gamificadas, particularmente en la disposición emocional, la participación y el desenvolvimiento autónomo.

En conjunto, la información obtenida mediante la observación complementa los resultados del cuestionario, ya que permite relacionar las respuestas de los estudiantes con comportamientos identificados durante la intervención. Por ello, los hallazgos constituyen evidencia descriptiva que contribuye a valorar el desarrollo de la estrategia y sirven como base para la triangulación de los resultados obtenidos mediante diferentes instrumentos.

4.3. Contraste de la hipótesis

Los resultados de la prueba bilateral de Wilcoxon evidenciaron diferencias estadísticamente significativas entre las mediciones del pretest y el postest, lo que proporciona respaldo estadístico a la hipótesis de investigación (H1), que plantea cambios en la motivación estudiantil tras la implementación de la estrategia didáctica gamificada.

No obstante, estos hallazgos deben interpretarse considerando las limitaciones del diseño preexperimental. La ausencia de un grupo control impide atribuir exclusivamente los cambios observados a la intervención, puesto que otros factores pudieron influir durante su desarrollo. En este sentido, el análisis inferencial, junto con los datos descriptivos del cuestionario y la ficha de observación, aporta elementos para valorar los cambios registrados tras la implementación de «Misión: Los Números Aventureros».

4.4. Triangulación de los resultados

La triangulación es un procedimiento metodológico que permite contrastar y relacionar los resultados obtenidos mediante el uso de diferentes técnicas e instrumentos de investigación, con el fin de comprobar los resultados y entender mejor el fenómeno en cuestión. Según Jiménez-Chaves (2021), la triangulación favorece la interpretación de los resultados desde varias fuentes de información y verifica la consistencia de los datos obtenidos desde diferentes perspectivas.

En el cuestionario, la motivación intrínseca presento una evolución favorable: la categoría Siempre pasó del 27% en el pretest al 67% en el postest, mientras que la combinación de Siempre y Casi siempre alcanzó el 98% en la evaluación final. Esta tendencia guarda relación con la observación de los componentes emocionales, donde el 68,8% de los registros correspondió a Siempre y el 23,2% a Casi siempre. La coincidencia entre ambos instrumentos permite señalar que, durante la intervención, se observaron manifestaciones relacionadas con el interés, el entusiasmo y la disposición hacia las actividades de aprendizaje.

En cuanto al compromiso escolar, el cuestionario mostró un incremento de la categoría Siempre, de 24% en el pretest a 50% en el postest, mientras que las respuestas agrupadas en Siempre y Casi siempre alcanzan el 79% al finalizar la intervención. De manera complementaria, la ficha de observación registró 64% en Siempre y 27% en Casi siempre, alcanzando un 91% en ambas categorías. Esta correspondencia permite interpretar que la participación y la disposición para desarrollar las actividades estuvieron presentes de manera frecuente durante la aplicación de la estrategia, aunque se mantuvieron algunas respuestas que reflejaran variaciones individuales en el nivel del involucramiento.

Respecto a la autonomía y autorregulación, el cuestionario registró un incremento de la categoría Siempre del 28% al 68%, y la suma de Siempre y Casi siempre pasó del 73% al 91% entre el pretest y el postest. La observación, por su parte, presentó 63,2% en Siempre y 28% en Casi siempre, para un 91,2% de registros favorables. La convergencia de estos resultados sugiere que las actividades planteadas ofrecieron oportunidades para que los estudiantes asumieran un papel activo, tomaran decisiones y resolvieran tareas con distintos niveles de independencia, aunque algunos todavía requieren acompañamiento ocasional.

En conjunto, los resultados de ambos instrumentos presentan una tendencia favorable en las dimensiones relacionadas con la motivación. La información del cuestionario muestra

cambios entre la medición inicial y final, mientras que la observación aporta evidencia descriptiva sobre las conductas manifestadas durante la intervención. Esta coincidencia fortalece la interpretación de que la estrategia “Misión: Los Números Aventureros” estuvo acompañada de mayores niveles de interés, participación, compromiso y autonomía en el grupo estudiado. No obstante, debido al diseño preexperimental de un solo grupo y al uso de estadística descriptiva en el análisis presentado, estos resultados deben interpretarse como evidencia de una tendencia favorable asociada a la intervención, sin atribuirles por sí solos significación estadística.

4.5. Discusión de resultados

Los hallazgos obtenidos permiten establecer una relación entre la aplicación de la estrategia gamificada y las manifestaciones observadas en las dimensiones de la motivación estudiantil. La evolución registrada en el cuestionario, particularmente en la motivación intrínseca, compromiso escolar y autonomía y autorregulación, coincide con lo planteado por Ryan y Deci (2020), quienes destacan que los contextos educativos que favorecen la autonomía, la percepción de competencia y las relaciones positivas pueden contribuir al desarrollo de la motivación. En este estudio, los retos, recompensas, dinámicas participativas y actividades colaborativas incorporadas en “Misión: Los Números Aventureros” generaron condiciones que favorecieron la participación activa de los estudiantes.

La tendencia también es consistente con estudios recientes sobre gamificación. Castañeda-Balón et al. (2025) señalan que la incorporación planificada de elementos propios de la gamificación puede relacionarse con mayores niveles de motivación y compromiso en contextos educativos. De manera similar, Mera-Calle et al. (2025) destacan el potencial de las metodologías gamificadas para transformar las actividades académicas en experiencias más dinámicas y participativas. En el presente estudio, esta relación se refleja especialmente en la

observación de los componentes emocionales y del compromiso escolar, donde más del 90% de los registros se concentró entre Siempre y Casi siempre.

Un aspecto relevante corresponde a la autonomía y autorregulación. Tanto el cuestionario como la ficha de observación presentaron una concentración cercana al 91% en las categorías Siempre y Casi siempre al finalizar o durante la intervención, respectivamente. Este resultado es coherente con el enfoque de la teoría de la autodeterminación, en cuanto reconoce la importancia de ofrecer oportunidades para que el estudiante participe activamente, tome decisiones y perciba cierto grado de control sobre sus acciones de aprendizaje. En este sentido, las actividades basadas en retos y resolución de situaciones pudieron favorecer espacios de participación en los que los estudiantes asumieron progresivamente mayor responsabilidad frente a las tareas.

Estos resultados encuentran sustentos en la teoría del aprendizaje significativo propuesta por Ausubel y en la teoría de la determinación de Ryan y Deci, estas destacan la importancia de promover experiencias educativas que permitan al estudiante asumir un papel protagónico en su proceso de aprendizaje. En este sentido, la estrategia gamificada fomento estos aspectos mediante la asignación de roles, resolución de desafíos y participación colaborativas.

Por su parte, los resultados obtenidos mediante la ficha de observación estructurada permitieron corroborar datos del cuestionario. Más del 70% de los registros ubicaron la categoría “Siempre” dentro de las dimensiones relacionadas con las dinámicas de juego y componentes emocionales, lo que demuestra que la gamificación genero respuestas afectivas asociadas al aprendizaje. Sin embargo, también se identificaron algunas limitaciones, una de las frecuente es que ciertos estudiantes requieren mayor acompañamiento para atender actividades prolongadas o resolver tareas demandantes en el razonamiento. Este aspecto

coincide con lo que plantea Chavarría-Oviedo y Avalos-Charpentier (2023), quienes señalan que la efectividad de la gamificación depende de una adecuada planificación pedagógica y adaptada a las necesidades individuales de los estudiantes.

Desde la realidad observada en la institución educativa, se constató que la incorporación de retos, recompensas simbólicas y actividades colaborativas favoreció en la motivación de los estudiantes de tercer año. Asimismo, mayor disposición en participar, resolver problemas y trabajar en equipo. Por lo tanto, los resultados obtenidos permiten afirmar que la gamificación es una estrategia didáctica efectiva para fortalecer la motivación del alumnado en Educación General Básica, en especial cuando es implementada de manera planificada adaptada al contexto escolar.

CAPÍTULO V: CONCLUSIONESY RECOMENDACIONES

5.1. Conclusiones

1. En relación con el primero objetivo específico, orientado a diagnóstico inicial de motivación, se determinó que los estudiantes de tercer año de EGB presentaban condiciones que evidenciaban la necesidad de fortalecer la motivación intrínseca, el compromiso escolar y la autonomía y autorregulación. Los resultados del diagnóstico inicial permitieron identificar diferencias en la disposición de los estudiantes para participar, mantener el interés y persistir ante las actividades escolares, constituyéndose en el punto de partida para el diseño de la estrategia didáctica gamificada.

2. En correspondencia con el segundo objetivo, dirigido en analizar las manifestaciones de compromiso, participación autonomía y autorregulación durante la implementación, la ficha de observación estructurada evidencio una participación favorable en el desarrollo de las actividades. En el compromiso escolar, 64 % de los registros correspondió a la categoría “Siempre” y el 27 % a “Casi siempre”, alcanzando conjuntamente el 91 %. De manera complementaria, se observaron manifestaciones favorables de autonomía, autorregulación, participación e interés durante el desarrollo delas actividades, lo que evidencia una respuesta positiva de los estudiantes ante la experiencia gamificada.

3. Respecto al tercer objetivo, relacionado con la aplicación de la estrategia gamificada, se implementó la propuesta “Misión: Los Números Aventureros” mediante una secuencia organizada de actividades que incorporo retos, dinámicas colaborativas, recompensas simbólicas y retroalimentación. Su

ejecución permitió desarrollar una experiencia organizada y contextualizada para los estudiantes de aprendizaje, en la que integraron elementos lúdicos con las actividades de aprendizaje. La observación registro resultados favorables en los componentes emocionales, el compromiso escolar y la autonomía y autorregulación, lo que respalda la pertinencia de la estrategia para el contexto educativo estudiado.

4. En correspondencia con cuarto objetivo específico, orientado a comparar el nivel de motivación de los estudiantes antes y después de la aplicación de la estrategia gamificada, se identificó un incremento en las puntuaciones medias de las tres dimensiones evaluadas: motivación intrínseca de 12,92 a 14,56; en compromiso escolar de 11,52 a 13,04; y en autonomía y autorregulación de 11,92 a 14,24. asimismo, la puntuación total aumento de 36,36 a 41,84. La prueba bilateral de rangos con signo de Wilcoxon presento valores de p inferiores a 0,05 en todas las dimensiones y en la puntuación total, por lo que se rechazó la hipótesis nula y se obtuvo evidencia estadística de diferencias entre las mediciones pretest y postest. Por lo tanto, los resultados son compatibles con la hipótesis de investigación en el grupo estudiado; no obstante, debido al diseño preexperimental de un solo grupo, estos cambios deben interpretarse del contexto estudiado y no como una demostración causal definitiva atribuible exclusivamente a la gamificación.

5.2. Recomendaciones

1. Se recomienda a los docentes incorporar estrategias gamificadas de manera sistemática en la planificación curricular, utilizando retos, recompensas,

narrativas y dinámicas colaborativas que contribuyan a fortalecer la motivación, autonomía y participación activa del alumnado.

2. Se recomienda a la institución educativa promover espacios de capacitación y actualización docente en metodologías activas e innovación pedagógica que fortalezcan sus competencias profesionales necesarias en la implementación efectiva de estrategias gamificadas en las diferentes áreas curriculares.

3. Se recomienda a los docentes adaptar las estrategias gamificadas a las necesidades y características individuales de los estudiantes, garantizando procesos inclusivos al fortalecimiento participativo de quienes presentan dificultades de aprendizaje o necesidades educativas específicas.

4. Se recomienda a las familias participar activamente en el acompañamiento de actividades escolares, reforzando en el hogar actitudes positivas hacia el aprendizaje, autonomía y responsabilidad académica de los estudiantes.

5. Se recomienda a futuros investigadores desarrollar estudios con muestras más amplias y en diferentes contextos educativos para profundizar el conocimiento sobre los efectos de la gamificación en variables como el rendimiento académico, autorregulación, habilidades sociales y permanencia de la motivación a largo plazo.

6. Se recomienda realizar estudios experimentales o preexperimental que incluyan grupos de comparación, con la finalidad de obtener evidencias más sólidas sobre la influencia de la gamificación en los procesos de enseñanza y aprendizaje dentro de la Educación General Básica.

Referencias bibliográficas

Ayala-Díaz, B. J., Yungán-Quitio, J. B., Carlosama-Montoya, B. G., & Quezada-Bustillos, R. E. (2025). El aprendizaje por proyectos lúdico-cooperativos : revisión sistemática de metodologías adaptadas al desarrollo de estudiantes de 1ro a 7mo de EGB. *ASCE*, *4*, 691–711. https://doi.org/10.70577/ASCE/691.711/2025

Baque-Reyes, G. R., & Portilla-Faican, G. I. (2021). El aprendizaje significativo como estrategia didáctica para la enseñanza – aprendizaje. *Revista Científico-Académica Multidisciplinaria*, *6*(5), 75–86. https://doi.org/10.23857/pc.v6i5.2632

Barrera-Muzgo, L. A., Núñez-Albán, N. E., Suarez-Palma, S. E., & Meneses-Guachun, N. E. (2024). Estrategias de gamificación en el aula de primaria : efecto sobre la motivación y el aprendizaje. Gamification strategies in the primary classroom : effect on motivation and learning Resumen. *LATAM Revista Latinoamericana De Ciencias Sociales Y Humanidades*, *5*(5), 2742–2752. https://doi.org/10.56712/latam.v5i5.2811%0A

Caise-Álvarez, A. M., Delgado-Reyes, V. I., Arriaga-Coque, C. N., Caise-Álvarez, A. M., & Casquete-Díaz, M. E. (2025). MOTIVACIÓN Y DESEMPEÑO ACADÉMICO DE ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN BÁSICA MEDIA. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinae*, *9*(2), 7808–7823. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i2.17503

Campoverde-Jara, D. A. (2025). *Metodologías activas en la educación primaria y su impacto en el proceso de aprendizaje : revisión sistemática* (Universidad del Azuay; U. del Azuay, Ed.). http://dspace.uazuay.edu.ec/handle/datos/16303

Cantos-Alcívar, S. A., Carrera-Hernández, M. A., Suasnavas-Reina, S. A., Agualongo-Gavilanes, J. M., Guachamín-Granda, K. C., & Cedeño-Chilán, S. E. (2024). Gamificación como estrategia didáctica en la enseñanza de matemáticas: un estudio de caso en educación primaria. *Revista Científica Multidisciplinar G-Nerando*, *5*(2), 1203 – 1212. https://doi.org/10.60100/rcmg.v5i2.310

Carrera, B., & Mazzarella, C. (2001). VYGOTSKY : ENFOQUE SOCIOCULTURAL. *La Revista Venezolana a La Educación*, *5*(13), 41–44. https://www.redalyc.org/pdf/356/35601309.pdf

Castañeda-Balón, K. J., Cueva-Rey, A. S., Briones-Hernández, S. I., & Monard-Proaño, K. E. (2025). Gamificación y motivación en contextos educativos . Un enfoque desde la psicología educativa . Una revisión sistemática. *RECIMUNDO*, *9*(2), 660–674. https://doi.org/10.26820/recimundo/9.(2).abril.2025.660-674

Castañeda-Mota, M. M. (2022). La cientificidad de metodologías cuantitativa, cualitativa y

emergentes. *Revista Digital De Investigación En Docencia Universitaria*, *16*(1), 1–12. https://doi.org/10.19083/ridu.2022.1555

Castillo-Parra, B., Hidalgo-Cajo, B. G., Vásconez-Barrera, M., & Oleas-López, J. (2022). Gamification in higher education: A review of the literature. World Journal on Educational Technology: Current Issues., 14(3), 797–816. https://doi.org/10.18844/wjet.v14i3.7341

Castro-Maldonado, J. J., Gómez-Macho, L. K., & Camargo-Casallas, E. (2023). La investigación aplicada y el desarrollo experimental en el fortalecimiento de las competencias de la sociedad del siglo XXI. *Ternura*, *27*(75), 140–174. https://doi.org/https://doi.org/10.14483/22487638.19171

Chavarría-Oviedo, F., & Avalos-Charpentier, K. (2023). Gamification in education for the formative assessment process. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, *7*(1), 9180–9194. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i1.5044%0A

Constitución de la República del Ecuador. (2008). Constitucion del Ecuador (análisis) | Análisis de la Constitución de la República del Ecuador. *Iusrectusecart*, *449*(449), 1–219. Retrieved from chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.ecuadorencifras.gob.ec/LOTAIP/2017/DIJU/octubre/LA2_OCT_DIJU_Constitucion.pdf

Egas-Villafuerte, V. P., Wilyrober@gmail.com, W. R. P.-A., Vinueza-Morán, O. O., & Alfaro-Rodas, G. C. (2023). La gamificación como estrategia didáctica para mejorar la motivación y el rendimiento académico de los estudiantes en Educación Básica Media. *Revista Científico-Académica Multidisciplinaria*, *8*(12), 875–894. https://doi.org/10.23857/pc.v8i12.6319

Espinoza-Freire, E. E. (2025). La investigación cuantitativa: fundamentos, características y aplicaciones en las ciencias sociales. *Sociedad & Tecnología*, *8*, 1283–1298. https://doi.org/10.51247/st.v8iS3.47

Fernández-Laso, M. C., Amores-Ampuero, A., & Viciano-Badal, J. (2022). ÉRASE UNA VEZ LA EVOLUCIÓN HUMANA: GAMIFICACIÓN EN EL AULA. *Revista Educativa Hekademos*, 13–24. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8732278

García-López, I. M., Acosta-Gonzaga, E., & Ruiz-Ledesma, E. F. (2023). Investigating the Impact of Gamification on Student Motivation, Engagement, and Performance. *Education Sciences*, *13*(8), 1–17. https://doi.org/10.3390/educsci13080813

Gomez-Hernandez, S. G., & Ortiz-Villagomez, M. M. (2025). Teoria de la Mente por Jean Piaget (Theory of Mind by Jean Piaget). *Revista Veritas De Difusão Científica*, *6*(2),

2185–2194. https://doi.org/https://doi.org/10.61616/rvdc.v6i2.742

Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C., & Baptista-Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (M. H. España, Ed.). https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=775008

Herrera-Castrillo, C. J. (2024). Paradigma Positivista. *Boletín Científico De Las Ciencias Económico Administrativas Del ICEA*, *12*(24), 29–32. https://doi.org/10.29057/icea.v12i24.12660

Ineval. (2024). *Ineval presentó los resultados de la evaluación Ser Estudiante 2023*. https://evaluaciones.evaluacion.gob.ec/BI/ineval-presento-los-resultados-de-la-evaluacion-ser-estudiante-2023/?utm_source=chatgpt.com

INEVAL. (2024). *Ineval evalua la primera infancia*. https://www.evaluacion.gob.ec/ineval-evalua-a-la-primera-infancia/?utm_source=chatgpt.com

Jiménez-Chaves, V. E. (2021). Triangulación metodológica cualitativa y cuantitativa. *Revista Sobre Estudios E Investigaciones Del Saber Académico*, *14*(14), 76–81. https://doi.org/10.70833/rseisa14item276

Lerma-Meza, A., Vázquez-Araujo, J. G., Martínez-Vázquez, M. C., González-Cisneros, L. E., Coronado-Manqueros, J. M., Barraza-Macías, A., … Mercado-Piedra, J. A. (2021). MANUAL DE TEMAS NODALES DE LAINVESTIGACIÓN CUANTITATIVA. UN ABORDAJE DIDÁCTICO. In *Manual de temas nodales de la investigación cuantitativa. un abordaje didáctico.* http://www.upd.edu.mx/PDF/Libros/Nodales.pdf#page=82%0Ahttp://www.upd.edu.mx/PDF/Libros/Nodales.pdf

López-Chamorro, G. F., Naranjo-Yépez, M. B., Vera-Zambrano, M. D., & Naranjo-Yépez, Z. M. (2025). Gamificación en la educación : avances , beneficios y limitaciones en el aprendizaje escolar. *Revista Imaginario Social*, *8*(3), 53–69. https://revista-imaginariosocial.com/index.php/es/article/view/324

Mera-Calle, B. Y., Ramos-Ruales, A. P., Carpio, M. D., Padilla-Toapanta, M. A., & Marcillo-Valdez, M. A. (2025). Gamificación y Aprendizaje Activo en el Aula. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, *9*(2), 8141–8158. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i2.17540%0A

Meza-Gutiérrez, S. A., & Fernández-Barrón, F. J. (2025). Factores que influyen en el bajo desempeño escolar en primer grado y la relevancia de las inteligencias emocionales. *Horizonte Académico*, *5*(2), 447–460. https://doi.org/https://doi.org/10.70208/3007.8245.v5.n2.148

Mora-Velasco, V. E., López-Proaño, N. A., Larrea-López, E. N., Pérez-Frías, H. L., Aldáz-Mejía, O. B., & Criollo-Yucailla, R. D. (2025). Influencia de la motivación intrínseca y extrínseca en el proceso de enseñanza-aprendizaje : Una Revisión Sistemática. *Magazine De Las Ciencias: Revista De Investigación E Innovación*, *9*(2), 95–111. https://doi.org/https://doi.org/10.33262/rmc.v9i2.3105

Moreira-Chóez, J. S., Beltron-Cedeño, R. A., & Beltrón-Cedeño, V. C. C. (2021). Aprendizaje significativo una alternativa para transformar la educación. *Ciencias de La Educación*, *7*(2), 915–924. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8231789

Mucha Hospinal, L. F., Chamorro Mejía, R., Oseda Lazo, M. E., & Alania-Contreras, R. D. (2021). Evaluación de procedimientos empleados para determinar la población y muestra en trabajos de investigación de posgrado. *Desafíos*, *12*(1), 50–57. https://doi.org/10.37711/desafios.2021.12.1.253

Olmedo-Flores, D. E., Gordon-Merizalde, G. J., Jara-Zarria, H. M., Chuqui-Shañay, M. E., Lema-Coordonez, S. X., & Palaguaray-Guagrilla, D. A. (2024). La Eficacia de la Gamificación en el Fomento de la Motivación y el Aprendizaje Activo en Aulas Virtuales. *Revista Científica Retos De La Ciencia*, *1*(4), 239–251. https://doi.org/https://doi.org/10.53877/rc.8.19e.202409.19

Padilla-Eras, D. Y., Macias-Capa, M. L., Gómez-Coaboy, E. L., Yanchatipán-Hinojosa, M. N., & Macas-Gutama, C. V. (2025). LA GAMIFICACIÓN COMO HERRAMIENTA PEDAGÓGICA : EFECTOS EN LA MOTIVACIÓN Y EL RENDIMIENTO ACADÉMICO EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA. *Estudios Y Perspectivas Revista Científica Y Académica*, *5*(1), 1658–1684. https://doi.org/10.61384/r.c.a..v5i1.939

Quiranza-Yaselga, M. P., Hidalgo-Gutiérrez, M. E., Cumbicos-Narvaéz, C. P., Almeida-Ortega, A. E., Castro-Cortez, V. C., & Chasipanta-Llulluna, M. V. (2026). La motivación académica como factor de mejora en la participación y compromiso estudiantil. *Revista Científica Prospherus*, *3*(1), 191–212. https://doi.org/https://doi.org/10.63535/pc77ch92

Rabindran, & Madanagopal, D. (2020). Piaget's Theory and Stages of Cognitive Development-An Overview. *Scholars Journal of Applied Medical Sciences*, *8*(9), 2152–2157. https://doi.org/10.36347/sjams.2020.v08i09.034

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, *61*, 1–31. Retrieved from chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://selfdeterminationtheory.org/wp-content/uploads/2020/04/2020_RyanDeci_CEP_PrePrint.pdf

Sailer, M., & Homner, L. (2020). The Gamification of Learning : a Meta-analysis. *Educ Psychol Rev*, *32*, 77–112. Retrieved from doi: https://doi.org/10.1007/s10648-019-09498-w

Souza-Lima, C. H., Coimbra-Lima, T. F., Rabelo, B. de J., & Souto-Sousa, W. (2025). Dimensions of student motivation in the federal education network. Caderno Pedagógico, 22(1), 1–13. https://doi.org/10.54033/cadpedv22n1-069

UNESCO. (2021). *La plataformización de la educación: un marco para definir las nuevas orientaciones de los sistemas educativos híbridos* (pp. 1–23). pp. 1–23. Retrieved from https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000377733_spa

Vargas-Parga, L. A., Mendoza-Reynoso, A. A., Valencia-Jarrín, A. G., & Valencia-Jarrín, E. G. (2025). Aplicación de metodologías activas orientadas a retos para fortalecer la participación de los estudiantes en la educación superior. *Revista Social Fronteriza*, *5*(4), 1–18. https://doi.org/10.59814/resofro.2025.5(4)832

Vásquez-Montiel, Á. A., Avilés-Montaño, L. P., Castro-Álvarez, B. I., Lima-Soto, O. E., Torres-Torres, L. E., & Gonzalez-Quinde, W. K. (2025). Gamificación y aprendizaje significativo en entornos virtuales de educación básica. Gamification and Meaningful Learning in Virtual Environments of Basic. *REG Revista Multidisciplinar*, *4*(4), 1–16. https://doi.org/10.70577/reg.v4i4.312

Villamar-Gavilanes, A. M., & 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/https://doi.org/10.18800/educacion.202402.E001

Zurita-Minango, A. V. (2024). Efectos transformadores de la gamificación en la motivación y el rendimiento académico. *Revista Multidisciplinar Ciencia Y Descubrimiento*, *2*(3), 1–19. https://doi.org/https://doi.org/10.70577/n5p0mg33RCD

Anexos

Anexo 1. Instrumentos

Tema: La gamificación como estrategia didáctica para fortalecer la motivación en estudiantes de tercer año de Educación General Básica de una institución fiscal urbana de Babahoyo, periodo lectivo 2026-2027

1. Cuestionario para estudiantes

Datos informativos

Institución educativa: _____

Curso:

Fecha: _____

Edad: _____

Objetivo del instrumentos

Evaluar el nivel de motivacion, compromiso, autonomía y percepción de las actividades gamificadas de tercer año de Educación General Básica

Adecuación etaria

El instrumento ha sido diseñado considerando las características cognitivas y socioemocionales de estudiantes de 7 a 8 años, empleando lenguaje claro, frases breces y ejemplos cercanos a su contexto escolar. Durante la aplicación, el docente podrá acompañar la lectura de cada ítem utilizando apoyo visual mediante caritas o colores para facilitar la comprensión.

Instrucciones

Escucha cada oración y marca con una X la respuesta que mejor describa lo que sucede en el aula.

Escala		
□Amarillo	Siempre	
· Azul	Casi siempre	
· Verde	Casi nunca	
· Rojo	Nunca	

Instrumento A. Gamificación como estrategia didáctica (VI)

Dimensión 1: Dinámicas de juego

N°	Ítems	Siempre	Casi siempre	A veces	Nunca
1	En clase se usan juegos o retos para aprender.				
2	Las actividades tienen reglas claras para participar.				
3	El docente usa puntos, estrellas o premios en las actividades.				
4	Las actividades permiten avanzar por niveles o metas.				

Dimensión 2: Mecanicas de motivación

N°	Ítems	Siempre	Casi siempre	A veces	Nunca
5	El docente explica rápidamente si una respuesta está bien o mal.				
6	En clase se realizan actividades divertidas para aprender.				
7	Las dinámicas permiten que todos participen.				
8	Los retos ayudan a mantener la atención en clase.				

Dimensión 3: Componentes emocionales e interacción

N°	Ítems	Siempre	Casi siempre	A veces	Nunca
9	Las actividades permiten trabajar en equipo.				
10	Las dinámicas hacen que los estudiantes participen más.				
11	Los juegos generan alegría e interés en clase.				
12	Los estudiantes interactúan de manera positiva durante las actividades				

Instrumento B. Motivación estudiantil (VD)

Dimension 1: Motivación intríseca

N°	Ítems	Siempre	Casi siempre	A veces	Nunca
13	Me gusta aprender cosas nuevas.				
14	Disfruto cuando aprendo cosas nuevas en clase.				
15	Me interesa descubrir cosas nuevas en clase.				
16	Me gusta aprender aunque nadie me diga que tengo que hacerlo.				

Dimension 2: Compromiso escolar

N°	Ítems	Siempre	Casi siempre	A veces	Nunca
17	Hago mis tareas a tiempo.				
18	Participo en las actividades de clase.				
19	Termino mis actividades aunque sean difíciles.				
20	Pongo atención cuando explican.				

Dimension 3: Autonomía y autorregulación

N°	Ítems	Siempre	Casi siempre	A veces	Nunca
21	Ordeno mis materiales para trabajar en clase.				
22	Busco ayuda o soluciones cuando tengo dificultades.				
23	Reviso mis tareas antes de entregarlas.				
24	Puedo trabajar solo en algunas actividades.				

Interpretación de resultados

Rango	Nivel
Siempre	Muy alto
Casi siempre	Alto
A veces	Medio
Nunca	Bajo

Ficha de observación

Datos informativos

Institución educativa: _____

Curso: Tercer año de Educación General Básica

Fecha: _____

Observador: _____

Objetivo del instrumento

Registrar conductas observables relacionadas con motivación, participación, interacción, autonomía y respuesta frente a actividades gamificadas.

Escala de valoración	
Escala	**Valor**
Siempre	4
Casi siempre	3
A veces	2
Nunca	1

VI. Gamificación como estrategia didáctica

Dimensión 1: Dinámicas de juego

N°	Conductas observables	Siempre	Casi siempre	A veces	Nunca
1	El docente utiliza juegos educativos en clase.				
2	Las actividades presentan retos o desafios.				
3	Se utilizan recompensas, puntos o estrellas.				
.4	Las reglas de las actividades son claras.				
5	Las dinámicas favorecen la participacion activa				

Dimensión 2: Componentes emocionales

N°	Conductas observables	Siempre	Casi siempre	A veces	Nunca
6	Los estudiantes muestran entusiasmo durante la clase				
7	Los estudiantes participan con motivación.				
8	Los estudiantes mantienen atención durante las actividades.				
9	Las actividades generan alegría e interés.				
10	Los estudiantes disfrutan las actividades gamificadas-				

VD. Motivación escolar

Dimensión 4: Compromiso escolar

N°	Conductas observables	Siempre	Casi siempre	A veces	Nunca
11	Participa activamente en clase.				
12	Cumple las actividades asignadas.				
13	Mantiene interés durante la sesión				
14	Trabaja de manera colaborativa				
15	Continúa trabajando aunque exista dificultad.				

Dimensión: Autonomía y autorregulación

N°	Conductas observables	Siempre	Casi siempre	A veces	Nunca
16	Organiza sus materiales de trabajo.				
17	Busca soluciones cuando tiene dificultad.				
18	Sigue instrucciones sin ayuda constante.				
19	Corrige errores despúes de recibir orientación.				
20	Realiza actividades de manera independiente.				

Interpretación de resultados	

Puntaje	Nivel observado
Siempre (4)	Muy Alto
Casi siempre (3)	Alto
A veces (2)	Medio
Nunca (1)	Bajo

Anexo 2. Validacion mediante implementación - Wilcoxon

Dimensión	Media pretest	Media postest	Valor p
Motivación intrínseca	12,92	14,56	0,000020
Compromiso escolar	11,52	13,04	0,000385
Autonomía y autorregulación	11,92	14,24	0,000184
Puntuación Total	36,36	41,84	0,000018

Anexo 3. Confiabilidad del cuestionario de motivación estudiantil

Dimensión	Pretest	Postest
Motivación intrínseca	0,650	0,204
Compromiso escolar	0,572	0,646
Autonomía y autorregulación	0,673	0,789
Cuestionario total	0,514	0,663

Anexo 4. Cuadro de respuestas del cuestionario motivación - Pretest

	MOTIVACIÓN INTRÍSECA					COMPROMISO ESCOLAR					AUTONOMÍA Y AUTORREGULACIÓN				
Estudiantes	Item 13 Me gusta aprender cosas nuevas.	Item 14 Disfruto cuando aprendo cosas nuevas en clase.	Item 15 Me interesa descubrir cosas nuevas en clase	Item 16 Me gusta aprender aunque nadie me diga que tengo que hacerlo.	D1	Item 17 Hago mis tareas a tiempo .	Item 18 Participo en las actividades de clase.	Item 19 Termino mis actividades aunque sean difíciles.	Item 20 Pongo atención cuando explican .	D2	Item 21 Ordeno mis materiales para trabajar en clase.	Item 22 Busco ayuda o soluciones cuando tengo dificultades .	Item 23 Reviso mis tareas antes de entregarlas .	Item 24 Puedo trabajar solo en algunas actividades .	D3
1	3	4	3	3	13	3	4	2	3	12	4	4	4	3	15
2	3	3	3	3	12	3	4	4	3	14	3	4	4	4	15
3	3	3	3	3	12	3	3	2	3	11	2	3	2	2	9
4	3	3	3	3	12	3	3	2	3	11	3	4	3	3	13
5	4	3	3	3	13	3	4	2	3	12	3	3	4	4	14
6	4	3	4	4	15	4	4	2	2	12	3	4	2	3	12
7	3	3	4	4	14	4	4	2	4	14	4	4	4	3	15
8	3	3	3	4	13	2	2	2	2	8	3	3	3	3	12
9	3	3	3	4	13	3	2	2	3	10	4	3	3	3	13
10	3	3	3	4	13	3	3	2	1	9	3	3	2	1	9
11	3	3	3	3	12	4	4	2	4	14	3	3	3	2	11
12	3	3	4	4	14	3	3	3	3	12	2	2	3	3	10
13	1	2	2	2	7	4	4	4	4	16	3	3	3	3	12
14	4	3	3	3	13	4	3	2	3	12	4	3	1	2	10
15	4	3	3	3	13	3	2	3	1	9	2	2	4	4	12
16	4	3	3	4	14	4	3	3	3	13	2	2	2	2	8
17	2	3	3	2	10	4	3	2	2	11	2	2	2	1	7
18	4	4	3	3	14	3	4	2	3	12	3	3	4	3	13
19	3	3	3	3	12	2	1	3	2	8	4	3	4	3	14
20	4	3	3	3	13	3	3	2	3	11	2	3	4	3	12

21	3	2	2	3	10	4	2	4	3	13	4	3	4	3	14
22	3	4	3	3	13	3	3	2	3	11	4	3	4	4	15
23	3	3	4	3	13	3	2	3	4	12	2	3	2	3	10
24	3	3	4	3	13	4	3	3	3	13	2	3	4	4	13
25	3	4	3	3	13	3	2	1	2	8	2	3	2	3	10
				Total D1	314				Total D2	288				Total D3	298

Anexo 5. Cuadro de respuestas del cuestionario motivación - Postest

Estudiantes	Item 13 Me gusta aprender cosas nuevas.	Item 14 Disfruto cuando aprendo cosas nuevas en clase.	Item 15 Me interesa descubrir cosas nuevas en clase	Item 16 Me gusta aprender aunque nadie me diga que tengo que hacerlo.	D1	Item 17 Hago mis tareas a tiempo.	Item 18 Participo en las actividades de clase.	Item 19 Termino mis actividades aunque sean difíciles.	Item 20 Pongo atención cuando explican.	D2	Item 21 Ordeno mis materiales para trabajar en clase.	Item 22 Busco ayuda o soluciones cuando tengo dificultades.	Item 23 Reviso mis tareas antes de entregarlas.	Item 24 Puedo trabajar solo en algunas actividades.	D3
1	4	4	3	3	14	3	4	2	3	12	4	4	4	3	15
2	4	3	4	4	15	3	4	4	3	14	4	4	4	4	16
3	4	4	3	3	14	3	4	2	3	12	4	4	2	2	12
4	4	4	3	3	14	3	4	2	3	12	4	4	3	3	14
5	4	4	3	3	14	3	4	2	4	13	4	4	4	4	16
6	4	4	4	4	16	4	4	4	4	16	4	4	4	4	16
7	4	4	4	4	16	4	4	4	4	16	4	4	4	4	16
8	4	4	4	4	16	2	2	2	2	8	3	3	3	3	12

9	3	4	4	4	15	3	2	4	3	12	4	3	3	3	13
10	4	4	4	4	16	3	3	2	1	9	3	3	2	1	9
11	4	4	4	4	16	4	4	4	4	16	3	3	3	2	11
12	4	4	4	4	16	3	3	3	3	12	4	4	4	4	16
13	3	3	4	4	13	4	4	4	4	16	3	3	3	3	12
14	4	4	3	3	14	4	4	2	3	13	4	3	1	2	10
15	4	4	3	3	14	4	4	4	1	13	4	4	4	4	16
16	4	4	4	4	16	4	4	4	4	16	4	4	4	4	16
17	4	3	4	3	14	4	3	2	2	11	4	4	2	1	11
18	4	4	3	3	14	3	4	2	3	12	4	4	4	4	16
19	3	4	3	3	13	4	4	4	4	16	4	4	4	4	26
20	4	4	3	3	14	3	4	2	3	12	4	4	4	4	16
21	4	4	4	3	15	4	2	4	3	13	4	4	4	3	15
22	4	4	3	3	14	3	4	2	3	12	4	4	4	4	16
23	4	3	4	3	12	3	4	3	4	12	4	3	4	4	15
24	4	4	4	3	15	4	4	4	4	16	4	3	4	4	15
25	4	4	3	3	14	3	4	1	2	11	4	4	4	4	16

Anexo 6. Cuadro de Operacionalización de variables

Variable	Definición Conceptual	Definición operacional	Dimensión/elementos	Indicadores	Técnicas/Instrumentos	Ítems	
VI: Gamificación como estrategia didáctica	Incorporación de elementos del juego en contextos educativos para dinamizar el aprendizaje y fomentar la motivación. (Castillo-Parra, Hidalgo-Cajo, Vásconez-Barrera, and Oleas-López, 2022)	Aplicación de actividades gamificadas en el aula (retos, puntos, niveles y recompensas) durante el proceso de enseñanza en tercer EGB.	1. Dinámicas de juego	• Uso de retos en clase • Participación en actividades lúdicas • Resolución de desafíos	Encuesta/ Cuestionario a estudiantes	1,2,3,4	Escala Tipo Likert
			2. Mecánicas de motivación	• Obtención de puntos o recompensas • Progreso por niveles • Retroalimentación inmediata	Encuesta/ Cuestionario a estudiantes	5,6,7,8	Escala Tipo Likert
			3. Componentes emocionales y de interacción	• Interacción entre estudiantes • Trabajo en equipo • Disfrute de las actividades	Observación/ Cuestionario a estudiantes/Ficha de Observación	9,10,11,12	Escala Tipo Likert

VD: Motivación de los estudiantes	Procesos internos y externos que activan, orientan y mantienen la conducta hacia el aprendizaje (Souza-Lima, Coimbra-Lima, Rabelo, and Souto-Sousa, 2025).	Nivel de interés, compromiso y autonomía que manifiestan los estudiantes durante las actividades escolares.	1. Motivación intrínseca	• Interés por aprender • Disfrute de las actividades • Curiosidad por los contenidos	Encuesta/ Cuestionario a estudiantes/ Ficha de Observación	13,14,15, 16	Escala Tipo Likert
			2. Compromiso escolar	• Cumplimiento de tareas • Participación en clase • Persistencia en actividades	Encuesta/ Cuestionario a estudiantes/ Ficha de Observación	17,18,19, 20	Escala Tipo Likert
			3. Autonomía y autorregulación	• Toma de decisiones • Organización del trabajo • Autoevaluación del aprendizaje	Observación/ Encuesta/ Cuestionario a estudiantes/ Ficha de Observación	21,22,23, 24	Escala Tipo Likert