

MENTOR

Revista de Investigación Educativa y Deportiva

Volumen 5

Número 13

2026

Director: Ph.D. Richar Posso Pacheco

Email: rjposso@revistamentor.ec

Web: <https://revistamentor.ec/>

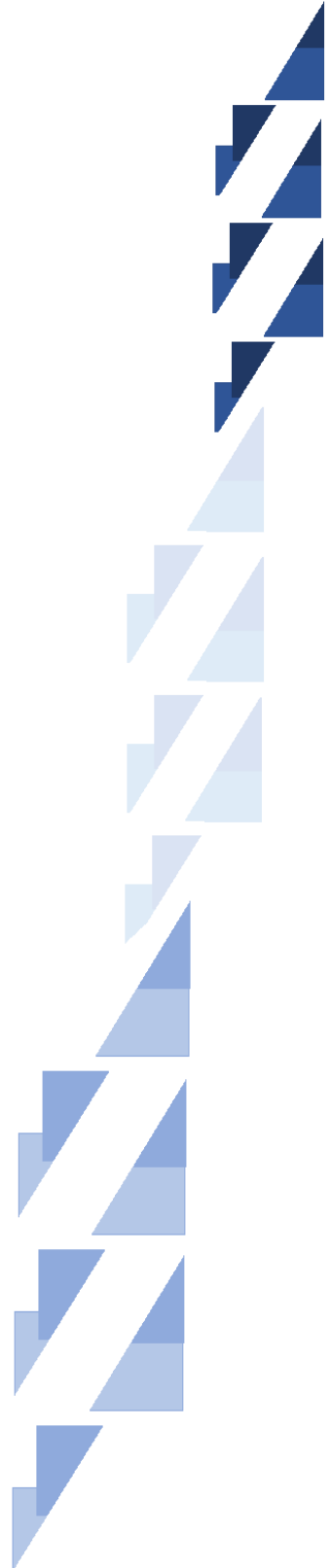
Editora en Jefe: Ph.D. Susana Paz Viteri

Coordinador Editorial: Ph.D. (c) Josue Marcillo Ñacato

Coordinadora Comité Científico: Ph.D. Laura Barba Miranda

Coordinadora Comité de Editores: Msc. María Gladys Cóndor Chicaiza

Coordinador del Consejo de Revisores: PhD. Javier Fernández-Rio



Original

Gamification as a motivational tool for students with attention deficit hyperactivity disorder

La gamificación como herramienta motivacional en estudiantes con trastorno por déficit de atención e hiperactividad

Keyla Solange Tumbaco Rodriguez¹

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0770-3043>

Ángel Alberto Matamoros Dávalos¹

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3809-1724>

State University of the Santa Elena Peninsula, Santa Elena, Ecuador¹

Autor de correspondencia

keylatumbaco15@gmail.com

Recibido: 03-08-2025

Aceptado: 28-11-2025

Disponible en línea: 15-01-2026

Abstract

Attention Deficit Hyperactivity Disorder hinders sustained attention, self-regulation, and participation in traditional learning environments, affecting academic performance and demanding more dynamic pedagogical strategies. Gamification emerges as an alternative to increase motivation through structured dynamics and immediate feedback. The study aimed to analyze the effectiveness of gamification in enhancing the motivation of students with ADHD in a real school context, providing situated evidence of its impact on dimensions such as attention, participation, and task engagement. A descriptive mixed-methods approach was applied with ten diagnosed students, integrating interviews with a teacher and a psychologist, a Likert-scale survey, and an observation guide during gamified activities designed in Educaplay. The results showed increases in attention, task continuity, and perceived motivation. Responses were concentrated in the upper levels of the scale, and both professionals highlighted greater willingness and participation when instructions were clear and accompanied by playful stimuli. It is concluded that gamification supports the engagement of students with ADHD when implemented with structure, immediate feedback, and pedagogical intentionality, although the findings do not allow causal claims.

Keywords: Gamification, motivation, innovation, participation.

Resumen

El Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad dificulta la atención sostenida, la autorregulación y la participación en entornos tradicionales, lo que afecta el aprendizaje y exige estrategias pedagógicas más dinámicas, la gamificación surge como alternativa para incrementar la motivación mediante dinámicas estructuradas y retroalimentación inmediata. El estudio tuvo como objetivo analizar la efectividad de la gamificación para potenciar la motivación de estudiantes con TDAH en un contexto escolar real, generando evidencia situada sobre su impacto en dimensiones como atención, participación y disposición hacia la tarea. Se aplicó un enfoque mixto descriptivo con diez estudiantes diagnosticados, integrando entrevistas a una docente y una psicóloga, una encuesta Likert y una guía de observación durante actividades gamificadas elaboradas en Educaplay. Los resultados mostraron incrementos en la atención, la continuidad en la tarea y la motivación percibida. Las respuestas se concentraron en los niveles superiores de la escala, y las profesionales destacaron mayor disposición y participación con consignas claras y estímulos lúdicos. Se concluye que la gamificación favorece la implicación de estudiantes con TDAH cuando se implementa con estructura, retroalimentación inmediata e intencionalidad pedagógica, aunque los hallazgos no permiten establecer efectos causales.

Palabras clave: Gamificación, motivación, innovación, participación.

Introducción

El Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) constituye uno de los retos educativos relevantes en la actualidad debido a las dificultades persistentes que presentan los estudiantes para mantener la atención, autorregular su conducta y sostener la participación durante las actividades escolares (Guerrero et al., 2024). Estas características afectan de manera directa su desempeño académico y demandan prácticas pedagógicas capaces de responder a sus necesidades particulares dentro de entornos educativos que, con frecuencia, mantienen estructuras tradicionales poco adaptadas a la diversidad presente en el aula.

La predominancia de métodos expositivos centrados en la transmisión unidireccional de contenidos limita la capacidad de los estudiantes con TDAH para involucrarse de manera activa en el proceso de aprendizaje. La monotonía de estas prácticas, sumada a la escasa variedad de estímulos, genera condiciones que dificultan sostener la atención y propicio desinterés. Frente a este escenario, se vuelve indispensable que los docentes consideren estrategias didácticas que diversifiquen la experiencia educativa y ofrezcan oportunidades de participación más significativas.

Entre las metodologías emergentes que han cobrado relevancia en la educación inclusiva se encuentra la gamificación, entendida como la incorporación de elementos del juego en contextos educativos con el propósito de incrementar la motivación y favorecer la implicación activa de los estudiantes. Su énfasis en la interacción, el desafío progresivo y la retroalimentación inmediata ha sido señalado como un recurso capaz de captar la atención y promover aprendizajes más dinámicos en diversos niveles educativos.

Las aportaciones de la literatura reciente evidencian un creciente interés por estudiar la gamificación como mecanismo para mejorar la participación estudiantil. Prieto et al. (2022) en un análisis mixto de 37 estudios, determinaron que esta estrategia favorece la motivación y el rendimiento académico, lo que indica su potencial como recurso didáctico para estudiantes que presentan dificultades para sostener la atención. Estos hallazgos refuerzan la pertinencia de incorporar elementos lúdicos en el aula como mecanismo para dinamizar las actividades escolares.

En el contexto ecuatoriano, la investigación de Rosales et al. (2024) demostró que la gamificación contribuye positivamente a la atención y participación de niños con TDAH, quienes mostraron mayor interés e involucramiento tras la implementación de actividades gamificadas. Este estudio, basado en un diseño mixto, confirma que la introducción de dinámicas lúdicas puede generar mejoras significativas en la respuesta de estudiantes que requieren apoyos diferenciados para mantener la motivación.

Otros trabajos, como el de Muñoz et al. (2024) aportan evidencia adicional desde una perspectiva cualitativa, subrayando que la gamificación no solo incrementa la participación, sino que también favorece actitudes y comportamientos positivos en estudiantes con TDAH. Los

autores destacan la valoración favorable de docentes y asesores pedagógicos respecto a su capacidad para promover interacciones más fluidas y fortalecer la cohesión entre compañeros.

En conjunto, estas investigaciones revelan tendencias consistentes: la gamificación promueve ambientes más participativos, genera estímulos que captan la atención del alumnado y facilita una relación más activa con las actividades académicas. Sin embargo, persiste un énfasis predominante en los efectos inmediatos de la implementación, mientras que los procesos cognitivos, emocionales y pedagógicos que median dichos efectos han sido menos estudiados, lo que limita una comprensión profunda de su efectividad específica en estudiantes con TDAH.

Las teorías del aprendizaje ayudan a esclarecer por qué estrategias como la gamificación pueden resultar efectivas. Desde una perspectiva constructivista, el aprendizaje se desarrolla mediante la interacción activa con el entorno y la reorganización constante del conocimiento (Piaget, 1968, citado en Saldarriaga et al., 2016). Las dinámicas lúdicas que caracterizan la gamificación se alinean con este planteamiento al promover actividades en las que los estudiantes manipulan información, resuelven problemas y construyen significados a través de la experiencia.

La teoría sociocultural de Vygotsky (1978, citado en Carrera & Mazzarella, 2001) complementa esta visión al destacar que el aprendizaje se potencia mediante la interacción social, el lenguaje y la mediación pedagógica. En este sentido, las actividades gamificadas, que suelen incluir trabajo colaborativo, diálogo entre pares y resolución conjunta de desafíos, ofrecen un marco que facilita la participación de estudiantes con TDAH desde una perspectiva inclusiva.

El conectivismo propuesto por Siemens (2004), citado en Islas, (2021) aporta una mirada contemporánea al resaltar el papel de las redes digitales, la autonomía y la participación activa en los procesos de aprendizaje, características que coinciden con el uso de plataformas interactivas empleadas para gamificar actividades escolares. Estos entornos digitales ofrecen rutas personalizadas, retroalimentación inmediata y múltiples oportunidades de participación, aspectos especialmente útiles para mantener el compromiso de estudiantes con TDAH.

Prensky (2001), con su teoría de los nativos digitales, sostiene que los estudiantes que han crecido inmersos en entornos tecnológicos desarrollan preferencias por recursos interactivos, dinámicos y visuales, lo que refuerza la pertinencia de estrategias como el aprendizaje basado en juegos y la gamificación. Según Dedós (2015), estos enfoques pueden resultar más atractivos y estructurados para alumnos que experimentan dificultades con las metodologías tradicionales, permitiendo así potenciar su atención y motivación.

A pesar de la evidencia favorable, se advierte una dispersión metodológica en los estudios disponibles: diferencias en los contextos, herramientas empleadas, criterios de evaluación y tiempos de intervención, lo cual dificulta establecer conclusiones comparativas sobre el impacto real de la gamificación en estudiantes con TDAH. Esta heterogeneidad señala la necesidad de investigaciones más sistemáticas que analicen las condiciones bajo las cuales esta estrategia es verdaderamente efectiva.

El examen de estas limitaciones permite identificar un vacío de conocimiento relacionado con la falta de investigaciones que describan de manera precisa los cambios observados en estudiantes con TDAH durante la implementación de actividades gamificadas dentro de contextos reales de aula. Contar con evidencia empírica localizada constituye un aporte necesario para orientar decisiones pedagógicas y diseñar intervenciones ajustadas a las características específicas del estudiantado. En consecuencia, estudio tuvo como objetivo analizar la efectividad de la gamificación en estudiantes con Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad para potenciar su motivación en el aula de clases, aportando una mirada rigurosa que contribuya a comprender su alcance y pertinencia dentro de escenarios educativos inclusivos.

Metodología

El estudio se desarrolló bajo un enfoque mixto de carácter concurrente, integrando información cualitativa y cuantitativa con el fin de comprender de manera amplia la efectividad de la gamificación en la motivación de estudiantes con Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH). El componente cualitativo permitió explorar en profundidad las percepciones profesionales sobre el fenómeno, mientras que el componente cuantitativo aportó mediciones sistemáticas de motivación, atención, participación y percepción del aprendizaje. La convergencia de ambos enfoques facilitó un análisis complementario que fortaleció la validez interna mediante triangulación metodológica.

El alcance fue descriptivo, dado que el propósito central consistió en caracterizar los efectos observados durante la implementación de actividades gamificadas sin manipulación experimental de variables. Por esta razón, el estudio no buscó establecer relaciones causales, sino documentar y describir el comportamiento del fenómeno en un contexto educativo real.

La población estuvo compuesta por estudiantes de educación básica de una institución educativa de la ciudad de la Libertad, Provincia de Santa Elena, cuyo nombre se omite para preservar la confidencialidad. La muestra se obtuvo mediante un muestreo no probabilístico intencional e incluyó diez estudiantes con diagnóstico institucional de TDAH, certificado mediante informes del Departamento de Consejería Estudiantil (DECE). Los criterios de inclusión abarcaron asistencia regular, disponibilidad para participar en las sesiones gamificadas y consentimiento informado del representante legal; se excluyó a estudiantes sin diagnóstico formal o sin autorización familiar.

Para el componente cualitativo se empleó una entrevista semiestructurada dirigida a una docente y a la psicóloga de la institución, compuesto por diez preguntas abiertas organizadas en torno a categorías preliminares de motivación, atención y uso de gamificación, fue validado mediante juicio de expertos por parte de un docente investigador y una psicóloga educativa. Las entrevistas se aplicaron de manera presencial y respetaron estrictos criterios de confidencialidad y voluntariedad. La información obtenida fue transcrita y analizada mediante análisis de contenido,

siguiendo una codificación abierta para identificar patrones recurrentes que posteriormente fueron agrupados en categorías temáticas.

El componente cuantitativo consistió en la aplicación de una encuesta tipo Likert con diez ítems, administrada mediante Google Forms a los diez estudiantes con TDAH. Las escalas de respuesta oscilaron entre 1 (“nada”) y 5 (“mucho”), el instrumento contenía diez preguntas, el análisis se centró en cuatro ítems correspondientes directamente a las variables principales del estudio: motivación, atención, participación y percepción del aprendizaje. Esta selección se justificó por su pertinencia para responder al objetivo de investigación y por su coherencia con los constructos teóricos de la gamificación. Las respuestas fueron tabuladas utilizando frecuencias absolutas y porcentajes, y posteriormente se generaron representaciones gráficas para facilitar la interpretación de los datos.

Durante la intervención se diseñaron actividades gamificadas empleando la plataforma Educaplay, tales como sopas de letras, crucigramas y tarjetas didácticas, las cuales se incorporaron a las clases regulares con el fin de promover la participación y observar comportamientos vinculados a la motivación. Estas actividades no tuvieron un carácter evaluativo, sino que formaron parte de una experiencia didáctica estructurada que permitió registrar información mediante una guía de observación. La observación estructurada se centró en indicadores de atención sostenida, interacción con la actividad, seguimiento de instrucciones y disposición al trabajo.

El procedimiento metodológico se desarrolló en fases, en la primera se obtuvo la autorización institucional, el consentimiento informado de los representantes legales y el asentimiento verbal de los estudiantes. Después se aplicaron las entrevistas a la docente y la psicóloga para contextualizar el fenómeno y conocer el uso previo de estrategias gamificadas. Luego se implementaron las actividades gamificadas durante sesiones regulares de clase, mientras se registraba el comportamiento estudiantil mediante la observación estructurada; y finalmente, se aplicó la encuesta a los estudiantes al concluir la intervención para obtener datos cuantitativos sobre su motivación, atención y percepción del aprendizaje.

Los datos cualitativos se procesaron mediante análisis de contenido, identificando unidades de significado que permitieron estructurar categorías analíticas. Los datos cuantitativos se analizaron mediante estadística descriptiva, utilizando tablas de frecuencias y porcentajes que luego se transformaron en figuras de representación gráfica. La integración final de la información se realizó mediante triangulación metodológica, contrastando percepciones docentes, observaciones de aula y respuestas estudiantiles para fortalecer la consistencia interpretativa de los resultados.

Resultados

Resultados de la observación

Durante las sesiones en las que se implementaron actividades gamificadas mediante la plataforma Educaplay, la observación estructurada permitió registrar comportamientos vinculados a la atención, la participación y la permanencia en la tarea de los estudiantes con TDAH. En los registros se consignaron patrones consistentes relacionados con el seguimiento de instrucciones, el nivel de interacción con las actividades digitales y la continuidad en el desarrollo de las consignas durante el tiempo de clase.

Se observó que los estudiantes tendían a incorporarse rápidamente a las dinámicas propuestas, mantenían un contacto frecuente con los recursos digitales y respondían a las indicaciones de la docente de manera acorde a la secuencia planificada. Asimismo, se documentaron variaciones individuales en el tiempo de permanencia en la actividad y en la necesidad de apoyo verbal para retomar la tarea, aspectos esperables en un grupo con diagnóstico de TDAH y pertinentes para el análisis descriptivo. La información obtenida mediante esta técnica se empleó exclusivamente como apoyo para contrastar la percepción declarada en la encuesta y en las entrevistas, sin atribuir efectos, explicaciones o interpretaciones causales en esta sección.

Resultados de la encuesta

La encuesta con escala Likert aplicada a diez estudiantes permitió obtener información sobre cuatro dimensiones relacionadas con el desarrollo de la actividad gamificada: agrado, atención, motivación y percepción de aprendizaje. Cada dimensión estuvo representada por un ítem específico del cuestionario. Las respuestas se concentraron exclusivamente en las opciones superiores de la escala (“bastante” y “mucho”), sin registros en las categorías inferiores.

Tabla 1

Distribución porcentual de respuestas por dimensión evaluada

Dimensión evaluada	Ítem de referencia	Nada (%)	Poco (%)	Regular (%)	Bastante (%)	Mucho (%)
Agrado por aprender mediante juegos o retos digitales	¿Te gustó aprender usando juegos o retos en la plataforma?	0	0	0	33	67
Atención durante la actividad gamificada	¿La actividad gamificada ayudó a mantenerte atento(a)?	0	0	0	50	50
Motivación para seguir participando en la actividad	¿Te sentiste motivado(a) a seguir participando durante la actividad?	0	0	0	50	50
Percepción de aprendizaje en comparación con actividades usuales	¿Crees que aprendiste mejor con esta actividad que con las actividades tradicionales?	0	0	0	50	50

Fuente: Encuesta a estudiantes con TDAH, 2025.

Las Figuras 1–4 muestran la representación gráfica de las distribuciones porcentuales correspondientes a cada dimensión.

Resultados de las entrevistas

Las entrevistas semiestructuradas permitieron recoger información cualitativa sobre la percepción del personal educativo respecto al uso de actividades gamificadas con estudiantes con TDAH. A partir de las respuestas de la docente y de la psicóloga se realizó un análisis de contenido, organizando la información en categorías descriptivas y evidencias asociadas.

Tabla 2

Síntesis descriptiva de respuestas por categoría temática

Categoría	Evidencias en las respuestas
Atención	Ambas profesionales señalaron que los estudiantes mostraron mayor concentración y permanencia en la tarea durante las actividades digitales.
Motivación	Se identificaron referencias a una mayor disposición para iniciar las actividades y completarlas cuando incluían elementos gamificados.
Participación	Se reportaron incrementos en la intervención de los estudiantes, especialmente cuando las consignas se presentaron de forma estructurada y con estímulos lúdicos.

Fuente: Entrevistas a docente y psicóloga, 2025.

Como complemento descriptivo del análisis, se seleccionaron citas breves representativas de las respuestas, sin atribuirles interpretación teórica en esta sección.

Tabla 3

Citas textuales representativas

Profesional	Cita breve
Docente	“Si la actividad es de agrado y llama su atención, se mantienen concentrados realizando el trabajo.”
Psicóloga	“He observado un incremento en su disposición para iniciar y completar actividades.”

Fuente: Entrevistas a docente y psicóloga, 2025.

Las tablas 2 y 3 se presentan con el propósito de mostrar los patrones observados en las respuestas de las participantes, manteniendo un carácter estrictamente descriptivo y dejando el análisis interpretativo y las implicaciones pedagógicas para la sección de discusión.

Discusión

Los resultados obtenidos a partir de la encuesta, la observación estructurada y las entrevistas permiten interpretar de manera integrada el papel de la gamificación en la experiencia escolar de estudiantes con TDAH, la concentración exclusiva de respuestas en los niveles “bastante” y “mucho” en las cuatro dimensiones evaluadas (agrado, atención, motivación y percepción de aprendizaje) indica una valoración consistentemente positiva de las actividades gamificadas por parte del grupo participante. Esta apreciación se ve reforzada por los testimonios de la docente y de la psicóloga, quienes describen incrementos en la disposición para iniciar y completar tareas, así como una mayor permanencia en la actividad durante las sesiones gamificadas. Se configura un patrón de convergencia entre la percepción estudiantil y la del personal educativo respecto al potencial de la gamificación para favorecer el involucramiento en el aula.

Este patrón se articula con lo reportado en la literatura, pero introduce matices específicos en el contexto del TDAH, en términos generales, los hallazgos coinciden con los resultados de Angulo et al. (2024), quienes describen a la gamificación como un modelo que incrementa el compromiso académico y la disposición a participar, y con lo planteado por Gómez y Ávila (2021), para quienes los juegos didácticos favorecen la comprensión de contenidos difíciles y promueven una actitud más activa hacia el aprendizaje. Estos efectos no se observan en una población general, sino en un grupo de estudiantes con TDAH previamente diagnosticados, lo que aporta evidencia contextualizada sobre la utilidad percibida de la gamificación en un colectivo que enfrenta dificultades específicas de atención y autorregulación. En esta línea, los testimonios de la docente y la psicóloga complementan lo planteado por Flores et al. (2024) al señalar que la gamificación se convierte en una experiencia positiva tanto para el estudiantado como para quienes acompañan el proceso educativo.

La información cualitativa sugiere, además, algunos posibles mecanismos que podrían explicar la relación observada entre gamificación y motivación en estudiantes con TDAH, las profesionales entrevistadas describen efectos recurrentes en tres ejes: atención sostenida, motivación para iniciar y concluir tareas, y mayor participación en actividades estructuradas. Estos ejes dialogan con las propuestas teóricas que sustentan el uso de estrategias lúdicas en educación. Desde el enfoque constructivista, el aprendizaje se concibe como un proceso activo de interacción con el entorno (Piaget, 1968, citado en Saldarriaga et al., 2016); la estructura de retos, reglas y recompensas descrita por Montalván et al. (2025) puede entenderse como un andamiaje que

organiza esta actividad en secuencias manejables para estudiantes con dificultades atencionales. De manera complementaria, la perspectiva sociocultural de Vygotsky (1978, citado en Carrera & Mazzarella, 2001) permite interpretar las actividades gamificadas como espacios que potencian la interacción y el uso del lenguaje en la construcción conjunta de significado, mientras que el conectivismo (Siemens, 2004, citado en Islas, 2021) y la noción de nativos digitales de Prensky (2001) ayudan a comprender por qué la mediación tecnológica resulta especialmente afin a estudiantes que se desenvuelven en entornos saturados de recursos digitales.

Al contrastar estos resultados con investigaciones previas centradas específicamente en TDAH, se observan puntos de continuidad y algunos aportes diferenciados. Los estudios de Rosales et al. (2024) y Muñoz et al. (2024) ya habían señalado que la gamificación favorece la atención y la participación en niños con TDAH en contextos ecuatorianos, mientras que el presente estudio añade evidencias sobre la percepción subjetiva de “aprender mejor” con actividades gamificadas en comparación con las prácticas tradicionales. Si bien esta percepción no equivale a una medición objetiva del rendimiento académico, constituye un indicador relevante de autoeficacia percibida y de valoración de la experiencia de aprendizaje. Los hallazgos amplían la literatura disponible al mostrar una coincidencia entre estudiantes y profesionales en torno a la utilidad práctica de la gamificación para sostener el interés y reducir el abandono de la tarea en el aula.

La interpretación de estos resultados requiere ser matizada a la luz de las limitaciones del diseño. La ausencia de respuestas en los niveles inferiores de la escala sugiere un posible efecto techo y limita la capacidad para discriminar gradaciones más sutiles en la percepción estudiantil. Además, el tamaño muestral reducido (diez estudiantes) y la aplicación en una sola institución impiden generalizar los hallazgos a otras realidades educativas. El uso de autoinformes en población infantil con TDAH también puede estar influido por el deseo de complacer al adulto o por el efecto de novedad de las actividades gamificadas, especialmente cuando estas se presentan como algo diferente a la rutina habitual. Desde esta perspectiva, los datos deben interpretarse como indicios exploratorios que respaldan la pertinencia de la gamificación en este contexto, pero no como prueba concluyente de su eficacia en términos de rendimiento académico a largo plazo.

El diseño no experimental y de alcance descriptivo impone límites claros respecto a las inferencias posibles. Al no contar con grupo de comparación ni con mediciones pretest–postest, no es metodológicamente adecuado afirmar que la gamificación “mejora” en sentido causal la atención, la motivación o el aprendizaje de los estudiantes con TDAH. Los resultados muestran una asociación consistente entre la implementación de actividades gamificadas y la percepción positiva de estudiantes y profesionales sobre el clima de aula, la disposición al trabajo y la permanencia en la tarea. Este matiz coincide con los señalamientos de la literatura que advierten que, en ausencia de diseños cuasiexperimentales o experimentales, la gamificación debe entenderse como un recurso con potencial educativo, pero cuyo impacto requiere ser evaluado mediante estudios con mayor rigor metodológico.

Los hallazgos aportan elementos para comprender bajo qué condiciones la gamificación puede resultar especialmente pertinente en estudiantes con TDAH, la convergencia entre las percepciones de la docente y de la psicóloga en torno a la importancia de consignas claras, estructuras definidas y retroalimentación frecuente sugiere que no cualquier uso de recursos lúdicos genera los efectos observados. La experiencia descrita en este estudio indica que la gamificación adquiere mayor sentido cuando se articula con objetivos curriculares precisos, se integra en la planificación docente y se acompaña de un seguimiento cercano de la participación estudiantil. En este sentido, la investigación contribuye a delimitar la gamificación no solo como estrategia motivacional, sino como parte de un dispositivo pedagógico que requiere intencionalidad, diseño y acompañamiento profesional para responder a las particularidades del TDAH en el aula.

Conclusión

El estudio permitió comprender con mayor claridad cómo determinadas características de una intervención gamificada influyen en el involucramiento de estudiantes con TDAH dentro del aula. Se evidenció que elementos propios de la gamificación como la organización estructurada de las actividades, la dinámica progresiva de retos y la retroalimentación inmediata facilitan que los estudiantes mantengan la disposición inicial, la continuidad en la tarea y la conexión con la actividad propuesta. Estos comportamientos, observados de forma constante durante la experiencia pedagógica, amplían el conocimiento existente al precisar cuáles componentes de una actividad gamificada resultan funcionales para este grupo de estudiantes en un contexto escolar real.

El aporte de la investigación reside en ofrecer evidencia situada sobre cómo la motivación, la atención y la participación se ven favorecidas cuando los estudiantes con TDAH interactúan con propuestas didácticas que equilibran estímulo y estructura. Este hallazgo contribuye al campo educativo al mostrar que la gamificación puede funcionar no solo como recurso motivador, sino como mecanismo que ordena la secuencia de trabajo, guía las acciones y promueve la permanencia en las tareas, aspectos que suelen constituir desafíos para esta población.

La investigación también permite señalar que la eficacia percibida de la estrategia depende del modo en que se diseña e integra en la práctica docente, la claridad de las consignas, la coherencia entre actividades y objetivos, y la adaptabilidad de las dinámicas resultan factores determinantes para que la participación se sostenga y la experiencia sea significativa. Este aspecto representa un aporte práctico para educadores que buscan implementar metodologías inclusivas sustentadas en enfoques activos.

Referencias

- Angulo, A., Maceo, L., & Maliza, W. (2024). Estrategia de aprendizaje desde la gamificación para estudiantes con Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad. *EduSol Publicación Continua*, 25, 1729–8091. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/10118256.pdf>
- Carrera, B., & Mazzarella, C. (2001). Vygotsky: Enfoque sociocultural. *Educere Revista Venezolana de Educación*. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35601309>
- Dedós, C. (2015). Integración de las redes sociales en el proceso de enseñanza y aprendizaje. *Forum Empresarial*, 20, 31–50. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=63144688002>
- Flores, C., Jimenez, A., Vargas, M., Delgado, L., Changoluisa, K., & Tapia, M. (2024). Relevancia del Uso de Recursos Tecnológicos en el Proceso de Aprendizaje de los Estudiantes con TDAH. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(4), 9958–9972. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i4.13143
- Gómez, L., & Ávila, C. (2021). Gamificación como estrategia de motivación en el proceso de enseñanza y aprendizaje. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 6(3), 329. <https://doi.org/10.35381/r.k.v6i3.1316>
- Guerrero, K., Avilés, I., & Maldonado, F. (2024). Uso de la Gamificación en la Enseñanza de Estudiantes con Trastorno de Déficit de Atención e Hiperactividad. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(4), 10589–10604. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i4.13199
- Islas, C. (2021). Conectivismo y neuroeducación: transdisciplinas para la formación en la era digital. *Ciencia Ergo-Sum*, 28. <https://doi.org/http://doi.org/10.30878/ces.v28n1a11>
- Lincoln, Y., & Denzin, N. (2011). The sage handbook of qualitative research. *Revista de Antropología Iberoamericana*, 2, 382–387.
- Montalván, K., Pinzón, C., Borbor, S., Cedeño, S., & Tomalá, C. (2025). Educación y TDAH: Retos y Oportunidades para la Inclusión y el Aprendizaje. *Ciencia y Reflexión*, 4(1), 1561–1578. <https://doi.org/10.70747/cr.v4i1.198>
- Muñoz, G., Catuto, Y., González, L., Mirabá, F., & Terán, J. (2024). La incidencia de la gamificación en el trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH) en niños de 9 años. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 5(4). <https://doi.org/https://doi.org/10.56712/latam.v5i4.2546>
- Prensky, C. (2010). Nativos e Inmigrantes Digitales Adaptación al castellano del texto original “Digital Natives, Digital Immigrants” SEK. [https://www.marcprensky.com/writing/Prensky-NATIVOS%20E%20INMIGRANTES%20DIGITALES%20\(SEK\).pdf](https://www.marcprensky.com/writing/Prensky-NATIVOS%20E%20INMIGRANTES%20DIGITALES%20(SEK).pdf)
- Prieto, J., Escalonilla, J., & Hung, E. (2022). Gamificación, motivación y rendimiento en educación: Una revisión sistemática. *Revista Electrónica Educare (Educare Electronic Journal)*, 26, 1–23. <https://doi.org/10.15359/ree.26-1.14>

<https://doi.org/10.56200/mried.v5i13.11391>
<https://revistamentor.ec/index.php/mentor>

- Ramos, C. (2020). Alcances de una investigación. *CienciAmérica*, 9(3), 1–6.
<https://doi.org/10.33210/ca.v9i3.336>
- Rosales, M., Campoverde, A., & Pacheco, V. (2024). La gamificación en la atención de estudiantes con trastorno de déficit de atención e hiperactividad. *MQRInvestigar*, 8(3), 440–452.
<https://doi.org/10.56048/mqr20225.8.3.2024.440-452>
- Saldarriaga, P., Bravo, G., & Loor Marlene. (2016). La teoría constructivista de Jean Piaget y su significación para la pedagogía contemporánea. *Revista Científica Dominio de Las Ciencias*, 22, 127–137. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5802932>
- Siemens, George. (2004). *A learning theory for the digital age*
<http://www.elearnspace.org/Articles/connectivism.htm>

Financiación

Los autores no recibieron financiación para el desarrollo de la presente investigación.

Conflicto de Intereses

Los autores declaran que no existe conflicto de intereses.

Contribución de Autoría:

Los autores han participado en la construcción del documento.