

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 Córdor Chicaiza

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



Original

Gamification as a tool to develop motivation in student learning

La gamificación como herramienta para desarrollar la motivación en el aprendizaje de los estudiantes

Adamarys Narcisa Tomala Dominguez

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5177-3781>¹

Ruth Noemí Garófalo García

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6488-2936>¹

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

Autor de correspondencia

adamarita10tomala@gmail.com

Recibido: 16-08-2025

Aceptado: 04-12-2025

Disponible en línea: 15-01-2026

Abstract

The use of gamification in Ecuadorian Basic General Education has been implemented in specific cases, such as review and exams, using platforms like Kahoot, Quizizz, and Wordwall. To gain a deeper understanding from the teachers' perspective, this study aimed to analyze their perceptions of gamification as a tool for developing learning motivation in fifth-grade students in the Santa Elena canton. A descriptive qualitative approach was used with ten participating teachers from five schools. These teachers were interviewed, and their data was analyzed using thematic analysis with Atlas.ti. The results indicate that teachers perceive gamification as a tool used in non-game contexts for review and assessments. According to their experiences, gamification has positive effects on motivation and academic performance, but its use is limited by the scarcity of equipment that meets the necessary requirements and by unreliable internet connections.

Keywords: gamification, motivation, teacher perception, Basic General Education.

Resumen

El uso de la gamificación en la Educación General Básica ecuatoriana se ha implementado en casos específicos como repaso y exámenes mediante plataformas como Kahoot, Quizizz y Wordwall. Para una comprensión a fondo desde la perspectiva de los docentes, se estableció el objetivo de analizar las percepciones de los docentes sobre la gamificación como herramienta para desarrollar la motivación en el aprendizaje de los estudiantes de quinto año en el cantón Santa Elena. Se utilizó un enfoque cualitativo descriptivo con diez docentes participantes de cinco instituciones, a quienes se entrevistó y cuya información se analizó mediante análisis temático haciendo uso de Atlas.ti. Los resultados indican que los docentes perciben la gamificación como una herramienta usada en contextos no lúdicos para repasos y evaluaciones que, según sus experiencias, tienen efectos positivos en la motivación y el rendimiento académico, y que su uso se ve condicionado por la limitada disponibilidad de equipos que cumplan los requisitos y por la inestabilidad de la conexión, párrafo justificado.

Palabras clave: gamificación, motivación, percepción docente, Educación General Básica.

Introducción

La gamificación es una herramienta que no implica que sea un juego propiamente dicho, pero sí hace uso de elementos de diseño de juegos, desafíos, entre otros, que se aplican en entornos no lúdicos, pero que se benefician de la motivación que generan los juegos (Deterding et al., 2011). Muchas instituciones educativas ecuatorianas, especialmente de EGB, la han incorporado de manera ocasional a través de plataformas digitales como Kahoot, Quizizz y Wordwall a fin de captar la atención, aumentar el interés e innovar frente a la enseñanza tradicional. Esta aplicación se da en el contexto del quinto año, en el que los estudiantes están rodeados de entornos digitales, siendo el dispositivo de mayor uso el teléfono, pero se encuentran con limitaciones de

infraestructura tanto en los dispositivos como en la conectividad, y con un currículo que no la integra de manera adecuada.

Revisiones sistemáticas y metaanálisis sobre gamificación coinciden en que cuando es aplicada bajo planificaciones curriculares produce ciertos efectos positivos en la motivación y en el rendimiento académico (Sailer & Homner, 2019; Latorre Benalcázar & Hidalgo Cajo, 2025). Estos mismos estudios señalan que para que haya efectos positivos no se trata de usarla simplemente como un juego, sino que se debe usar de tal manera que integre los elementos propios de juegos como puntos, reglas, metas, niveles, insignias y tablas de clasificaciones con fines pedagógicos. También señalan que los resultados no son los mismos para todos los casos porque están condicionados por el contexto, es decir, su aplicación debe ser contextualizada (Dichev & Dicheva, 2017).

En el ámbito internacional, varios estudios concluyen que la gamificación no debe ser vista como la gran solución pedagógica para motivar a los estudiantes a incrementar el rendimiento académico; sus efectos son variados y dependen de varios factores como: el contexto en donde es aplicada, el perfil de los estudiantes, la duración de su aplicación y las técnicas usadas. Un metaanálisis de Sailer y Homner (2019) encontró en sus estudios experimentales y cuasiexperimentales efectos pequeños pero significativos de la aplicación de la gamificación en aspectos cognitivos, motivacionales y conductuales, pero destaca que sus efectos no se dan por igual en cada estudiante, atribuyendo esta heterogeneidad a los diferentes contextos y diseños de la aplicación de la gamificación.

Hamari, Koivisto y Sarsa (2014) en una revisión sistemática señalan que los efectos de la gamificación están condicionados por el diseño pedagógico en su aplicación y por las características del estudiante, por lo que no debe tomarse como una solución universal. Dichev y Dicheva (2017) señalan que la efectividad de la gamificación está condicionada por el contexto y la forma de su implementación. Señalan que sus resultados fueron inconsistentes y es necesario un diseño pedagógico para su aplicación y no simplemente usarla como una herramienta lúdica. En síntesis, los efectos positivos de la gamificación se potencian cuando su aplicación es acompañada de una planificación pedagógica coherente y contextualizada a la realidad de los estudiantes.

En el contexto ecuatoriano, un estudio en educación inicial aplicó la gamificación mediante el uso de recursos tecnológicos para favorecer la atención y el desarrollo de destrezas lógico-matemáticas, obteniendo resultados en los que un 84% de los niños cumplieron los objetivos propuestos, evaluados mediante el uso de rúbricas con diseños específicos (Aguilera Meza et al., 2020). Otro estudio en Educación General Básica (EGB) concluye que la gamificación incide positivamente en la motivación y el rendimiento académico, sustentada en evidencia estadística como el alfa de Cronbach, rho de Spearman y ANOVA (Zumba Game et al., 2024). Una propuesta metodológica para EGB de tres fases (inicio, desarrollo y aplicación) usa la gamificación para ciencias naturales, concluyendo que, de acuerdo con los resultados obtenidos con un instrumento de confiabilidad (alfa de Cronbach = 0,90), la gamificación mejora la participación, atención y rendimiento de los estudiantes.

Un estudio sobre percepciones de docentes, estudiantes y familias en entorno rural señala que la gamificación es una estrategia eficaz para fomentar la motivación e interés en las clases, aunque su implementación es rudimentaria, condicionada por la formación del docente y los recursos disponibles (Alay Plua et al., 2025). La revisión sistemática con el método PRISMA de Latorre Benalcázar y Hidalgo Cajo (2025), tras el análisis de 799 artículos, muestra que la mayoría de los estudios se apoyan en mecánicas de puntos, recompensas, retos y plataformas digitales, reportando incrementos en la motivación y, en varios casos, mejoras en el rendimiento académico.

La literatura muestra avances significativos como la capacidad de transformar clases tradicionales en experiencias dinámicas que pueden ser replicadas. La mayoría de estos estudios ecuatorianos aplican enfoques cuantitativos que tienen como finalidad la medición de resultados o la descripción de intervenciones basadas en la medición de indicadores de logros o la valoración de los efectos de las estrategias aplicadas. Sin embargo, se conoce poco cómo los docentes de EGB perciben la gamificación en su día a día, cómo la integran en sus clases, qué efectos perciben en la motivación y el aprendizaje y las dificultades que enfrentan. En particular en el cantón Santa Elena no existen estudios cualitativos que exploren las percepciones de los docentes de quinto año EGB, lo que implica un vacío en cómo los docentes aplican la gamificación con recursos tecnológicos limitados

El vacío encontrado cobró relevancia durante y después de la pandemia del COVID-19, en donde se intensificó el uso de plataformas digitales y fue donde se hicieron más evidentes las limitaciones de las infraestructuras disponibles. En contextos como el cantón San Elena, en donde las unidades educativas cuentan con acceso limitado a internet y, a pesar de que los estudiantes están familiarizados con el uso de dispositivos móviles, el uso de la gamificación está condicionado por la disposición del docente y los recursos tecnológicos disponibles. Solo un enfoque cualitativo permitiría la comprensión profunda desde la perspectiva del docente, las potenciales ventajas y los problemas con los que se enfrenta, información que resulta valiosa para la toma de decisiones sobre asignación de recursos en la educación.

Ante tal situación, el objetivo general de la investigación fue analizar las percepciones de los docentes sobre la gamificación como herramienta para desarrollar la motivación en el aprendizaje de los estudiantes de quinto año de Educación General Básica en el cantón Santa Elena.

Metodología.

Esta investigación usa el paradigma interpretativo y el enfoque cualitativo, a fin de comprender las experiencias y percepciones de los docentes a partir de sus relatos respecto a la gamificación aplicada en el aula y sus efectos que esta tiene sobre la motivación y el aprendizaje. Este enfoque se usa cuando lo que se busca no es la medición sino la descripción y comprensión profunda desde la perspectiva del objeto de estudio (Guba & Lincoln, 1985; Hernández-Sampieri et al., 2014).

El nivel de aplicación utilizado en el estudio fue el descriptivo. El nivel descriptivo no busca explicar causas ni hipótesis; lo que busca es detallar y caracterizar los elementos de un fenómeno. Contextualizada en la investigación, esta no busca determinar las causas de por qué los estudiantes aumentan la motivación y establecer hipótesis sobre los efectos de la gamificación sobre el aprendizaje, sino que busca detallar de manera clara cómo se manifiestan los hechos en la realidad, es decir, describir detalladamente las percepciones del uso, efectos y limitaciones de los docentes sobre la gamificación (Dankhe, 1986).

El diseño no experimental se da cuando el investigador no manipula las variables independientes, sino que únicamente observa el fenómeno tal cual ocurre de manera natural, es decir, no interviene y únicamente registra y analiza (Kerlinger & Lee, 2002). En la presente investigación, esto implica que el investigador solo registra las percepciones de los docentes haciendo uso de la entrevista acerca de los efectos de la gamificación sin intervenir en dichos efectos; no los altera de ninguna manera, únicamente los registra para su posterior análisis. Es de corte transversal; este se caracteriza por la observación de un fenómeno en un único momento sin seguimiento, es decir, permite describir y analizar cómo se manifiestan las variables, pero no estudia los cambios que se dan con el paso del tiempo (Selltiz y otros, 1976). En la investigación, esto se aplica porque la entrevista se realizó una sola vez a cada docente y no se hizo seguimiento de cómo los docentes perciben la gamificación.

La investigación fue realizada en el cantón Santa Elena, provincia Santa Elena, Ecuador, en cinco instituciones de Educación General Básica, en los grados de quinto año en las siguientes unidades educativas:

Tabla 1

Lista de unidades educativas en la que se entrevistó a docentes

Nº	Nombre de la institución	Código AMIE
1	Escuela de Educación Básica José Abel Castillo	24H00391
2	Escuela de Educación Básica Carmen Calisto de Borja	24H00045
3	Escuela de Educación Básica 2 de junio	24H00083
4	Escuela de Educación Básica 24 de mayo	24H00104
5	Escuela de Educación Básica 27 de noviembre	24H00016

Nota: lista de unidades educativas del quinto año en la que se entrevistó a docentes para recoger las entrevistas para el estudio.

Fuente: elaboración propia, datos obtenidos por los mismos docentes.

Los participantes del estudio fueron los 10 docentes de quinto año de Educación General Básica, cuya selección fue mediante muestreo intencional. Para el muestreo intencional se consideraron tres criterios: experiencia en el uso de gamificación en clases, disponibilidad para ser entrevistados y conocimientos en el manejo de plataformas digitales. En investigaciones cualitativas no se habla de población sino de participantes, porque el enfoque cualitativo no busca representación estadística sino profundidad y pertinencia en los casos seleccionados para el estudio (Flick, 2004). En lo que respecta al muestreo intencional, esta afirmación es coherente con el enfoque cualitativo porque los participantes fueron elegidos según su grado de aporte y su alta relevancia para profundizar en el estudio (Patton, 2002).

La técnica empleada en el estudio para la recolección de información fue la “entrevista semiestructurada” que se aplicó a cada docente de manera presencial. El uso de esta técnica apoyada en guía de preguntas permite obtener información con las propias palabras de los entrevistados de manera profunda y libre acerca de sus experiencias y percepciones (Kvale & Brinkmann, 2009). El instrumento utilizado fue la “guía de entrevista” conformada por 10 preguntas abiertas; esta permite obtener aspectos relevantes y necesarios para la investigación mediante preguntas abiertas. En síntesis, la técnica es el procedimiento empleado para la recolección de información, mientras que el instrumento es el medio concreto que permite registrarlo (Martínez, 2006).

Esta se diseñó a partir de la matriz de categorías del estudio, que está conformada por tres categorías: definición y usos de la gamificación, efectos percibidos en la motivación y el aprendizaje, y condiciones y limitaciones para su implementación. A su vez, cada categoría tiene sus subcategorías y estas sus respectivas unidades de análisis, en donde cada pregunta recogiera información relacionada con cada unidad de análisis; de esta manera, la guía de entrevista mantendría una relación directa entre objetivos, categorías, subcategorías, unidad de análisis y preguntas.

Tabla 2

Preguntas de la guía de entrevista realizada a los docentes

Código	Pregunta de la entrevista
P1	¿Qué entiende usted por gamificación en el aula?
P2	¿Qué recursos o plataformas digitales utiliza en la gamificación de sus clases?
P3	¿De qué manera incorpora la gamificación en sus planificaciones y actividades?
P4	¿Qué ventajas observa en el uso de la gamificación en comparación con metodologías tradicionales?
P5	¿Qué dificultades encuentra al aplicar la gamificación en su práctica docente?
P6	¿Cómo percibe el nivel de interés de sus estudiantes cuando implementa actividades gamificadas?
P7	¿Ha evidenciado que los estudiantes mantienen mayor constancia y participación en actividades gamificadas?
P8	¿Considera que la gamificación contribuye a mejorar los resultados de aprendizaje de sus estudiantes?
P9	¿Qué cambios en la actitud o las emociones de los estudiantes observa al usar la gamificación?
P10	¿Piensa usted que la gamificación favorece que los estudiantes sean más autónomos en su proceso de aprendizaje?

Nota: preguntas elaboradas con base en los objetivos, categorías y subcategorías. *Fuente:* elaboración propia.

Las preguntas de la guía de entrevista fueron validadas por expertos, entre los que participaron docentes de la Universidad Estatal Península de Santa Elena, especialistas en ciencias de la educación y metodología cualitativa. Los especialistas evaluaron las preguntas e hicieron observaciones menores, reforzando la coherencia de cada pregunta con las categorías y objetivos del estudio. Con base en esas observaciones, se procedió a hacer los cambios sugeridos por los especialistas a fin de agrupar las preguntas según la categoría. La validación por expertos es un procedimiento que asegura que las preguntas midan realmente lo que se pretende investigar en el estudio y es utilizado en investigaciones aplicadas (Escobar-Pérez & Cuervo-Martínez, 2008).

Las entrevistas se realizaron de manera presencial a los 10 docentes de 5 unidades educativas seleccionadas del cantón Santa Elena. El procedimiento fue de la siguiente manera: se realizó una solicitud en la Universidad Estatal Península de Santa Elena (UPSE) para un oficio dirigido al Distrito Educativo de Santa Elena. Este oficio fue entregado a dicho organismo el 23 de septiembre de 2025, quien dio aprobación el 25 de septiembre del mismo año para el acceso a las escuelas, lo que permitió llevar a cabo la recolección de la información.

Una vez que la solicitud para el ingreso a las unidades educativas fue aprobada por el distrito, se recibió el documento de autorización. Con dicho documento, se procedió a visitar las unidades educativas y, si los docentes cumplían con las tres condiciones previamente declaradas, se procedía con las entrevistas. Este proceso se hizo hasta completar un total de 10 entrevistas a docentes de quinto año de Educación General Básica. A cada docente entrevistado se le dio a conocer cuál era su finalidad; se le habló sobre el uso de la información recogida y se le hizo firmar un documento de consentimiento informado en el que se le garantizaba el anonimato. Cada entrevista tenía una duración promedio de 20 a 30 minutos y fue registrada en audio para su posterior transcripción.

El objetivo general se lo desglosó en: 1) describir cómo definen y usan la gamificación, 2) identificar los efectos de la gamificación en la motivación y el aprendizaje según las perspectivas de los docentes, 3) examinar las condiciones y limitaciones al usar la gamificación y 4) comparar las categorías y subcategorías del análisis temático para comprender patrones comunes entre las percepciones de los docentes.

El análisis de la información se hizo empleando el análisis temático; previo a la recolección de información, se definieron los objetivos de la investigación y se construyó una matriz de categorías y subcategorías que permitió construir la guía de entrevista. Las entrevistas fueron transcritas de audio a texto haciendo uso de Python versión 3.12 y la librería Whisper de OpenAI, para posteriormente ser importadas y codificadas en el software Atlas.ti versión 25. Esto permitió organizar las percepciones de los docentes sobre la gamificación, identificando patrones y diferencias en sus relatos y surgiendo subcategorías emergentes. El análisis temático se hizo siguiendo las seis fases propuestas por Braun y Clarke (2006, 2012) con una lógica deductiva-inductiva.

A fin de garantizar la trazabilidad del análisis temático, se creó y registró el proceso paso a paso, versionándolo e identificándolo para hacer posible su auditoría. Para ello se conservaron los audios originales de cada entrevista, identificados como Aud_01 a Aud_10, que corresponden a cada audio de cada docente entrevistado, con sus respectivas transcripciones literales y, de manera íntegra, identificadas como T01 a T10 para cada transcripción de los 10 audios, respectivamente. Posterior a ello, se hizo una depuración de las transcripciones en donde se eliminaron frases o ruidos captados que fueran de contextos como visitas e interrupciones en el proceso de la entrevista; estas se registraron como T01_V2 a T10_V2, respectivamente. Las matrices de categorías fueron versionadas: Matriz de Categoría_V1, Matriz de Categoría_V2 y Matriz de Categoría_V3, que registran la evolución de la categorización y subcategorización. Para ello, se las registró en hojas de cálculo y fue la versión Matriz de Categoría_V3. Para la codificación en

Atlas.ti se crearon dos rondas de codificación de la siguiente manera: Códigos_v1_YYYYMMDD y Códigos_v_Final_YYYYMMDD. Se creó también una bitácora analítica cronológica donde se registraron las decisiones metodológicas y de codificación con fechas, responsable, autor y tutor, y su respectiva justificación de cada decisión metodológica. Se realizó una selección de citas textuales en forma de listado con referencia cruzada a la transcripción y al código, cada registro incluye fecha, versión y responsable. La codificación fue realizada por el investigador y revisada por el tutor responsable, en la que las diferencias se resolvieron mediante reuniones virtuales y presenciales. Los archivos originales, como audios, transcripciones íntegras, codificaciones, se conservan en un repositorio institucional seguro a fin de garantizar su disponibilidad, incluida la bitácora analítica con sus registros de cada proceso.

Para el procedimiento de auditoría se siguió el siguiente procedimiento: se asignaron identificadores para cada audio, para las transcripciones literales y para la versión depurada. Se usaron identificadores para la codificación abierta en Atlas.ti, se revisaron las transcripciones, se hicieron reuniones para resolver discrepancias y actualizar el codebook, exportación de redes semánticas. Para el procedimiento completo de auditoría se muestran los siguientes apéndices:

Tabla3

Apéndice A. Bitácora analítica

Fecha	Archivo Registro	ID	Responsable	Acción Decisión	Justificación Nota
2025-09-23	Oficio autorización Distrito	Oficio_2025_0923	UPSE Secretaría	Recepción de autorización	Acceso a escuelas autorizado
2025-10-05	Transcripción literal	Transcripción_T03 v1	A. Tomalá	Transcripción inicial completada	Transcripción literal desde audio T03
2025-10-07	Matriz de categorías v1	Matriz_v1_2025-10-07	A. Tomalá	Creación matriz inicial	Basada en objetivos y literatura
2025-10-12	Export codificación Atlas.ti v1	Códigos_v1_2025-10-12	A. Tomalá	Codificación abierta primera ronda	Identificados códigos iniciales
2025-10-15	Acta reunión consenso	Acta_2025_10_15	A. Tomalá; R. Garofalo	Revisión códigos; 8 códigos fusionados	Evitar solapamiento semántico
2025-10-18	Matriz de categorías v2	Matriz_v2_2025-10-18	A. Tomalá	Actualización con subcategorías emergentes	Evidencia en T02 y T05
2025-10-20	Export codificación final	Códigos_vFinal_2025-10-20	A. Tomalá; Revisor	Codificación finalizada y verificada	Archivo listo para análisis

Nota: Extracto de la bitácora analítica.

Apéndice B. Extracto del codebook

A continuación, se muestra un resumen del codebook con definiciones, criterios y ejemplos de citas.

Cabe indicar que el codebook es un documento operativo o manual de codificación que permite la sistematización de los códigos que se han utilizado en el análisis cualitativo; está estructurado por nombre, definición, criterios de inclusión, criterios de exclusión, ejemplos de citas y notas sobre su uso o evolución (Saldana, 2015). Se elaboró un codebook que define cada código,

sus criterios de inclusión, exclusión y ejemplos de citas siguiendo las pautas de Saldana a fin de garantizar coherencia entre los codificadores de las decisiones analíticas.

Participación constante, esta se refiere a la continuidad y constancia de la participación de estudiantes en actividades de gamificación. Criterios de inclusión: menciones de “participan más seguido”, “mantienen la atención”, “constancia”. Ejemplos de citas: T04, “Los niños ahora participan todos los días en las actividades de repaso”. Notas de exclusión: comentarios sobre rendimiento sin referencia a participación.

Limitaciones infraestructura se refiere a problemas de conectividad, a dispositivos no adecuados o a problemas técnicos. Criterios de Inclusión: hace referencias a citas como “internet inestable”, “pocos dispositivos”, etc. Ejemplos de citas: en la transcripción T02, en la línea 45, dice: “a veces no podemos usar Kahoot porque no hay internet”. Notas de exclusión: en este caso, se refiere a quejas sobre la formación del docente, sin hacer mención a recursos.

Motivación percibida: se refiere a los cambios percibidos por los docentes, atribuidos a las actividades de gamificación. Criterios de inclusión: como criterios de inclusión se escoge a citas como “más motivadas”, “se entusiasman”, “se involucran”. Ejemplos de citas: por ejemplo, en la transcripción T05, en la línea 55, dice textualmente: “Se nota que se entusiasman cuando hay retos y puntos”. Notas de exclusión: se refieren a las mejoras académicas que no hacen referencia a la motivación.

Componentes mínimos de un codebook: entre los componentes que debe contener tenemos: nombre del código; se refiere a las etiquetas breves que hacen referencia a su naturaleza. Definición, hace referencia al significado del código mediante una explicación clara. Criterios de Inclusión y Exclusión: estos se refieren a los enunciados que están dentro de un determinado criterio de codificación y a los criterios que no están dentro de esta codificación, respectivamente. Ejemplos de citas son los fragmentos textuales contenidos dentro de las transcripciones. Notas/comentarios, en ella se registran las decisiones metodológicas. Versión y fecha, usadas para el control de cambios de versiones.

Este codebook aporta coherencia en la codificación, reduciendo la variabilidad, permite el rastreo de por qué a un fragmento se le asignó un código concreto y, cuando se modificó este criterio, permite la justificación metodológica ante revisores, demostrando que la codificación no fue arbitraria, sino que está justificada por reglas claras. Facilita la auditoría junto con la bitácora, permitiendo reconstruir la evolución del análisis mediante el registro de versiones, exclusiones, inclusiones, etc.

Tabla 4

Apéndice C. Procedimiento de auditoría interna y convenciones de archivos.

Etapas del Proceso	Descripción de la Actividad	Archivos Generados	Registro en Bitácora
1. Asignación de identificadores para los audios y transcripciones.	A cada audio se le asigna un ID único y a cada transcripción se le da un número de versión y fecha.	Aud_01 a Aud_10 (audios originales) T01 _T10 (Transcripciones íntegras)	Sí. Se registran cada audio y transcripción.

2. Primera depuración de transcripciones.	Se eliminan frases fuera de contexto, como visitas o interrupciones.	T01_V2 ... T10_V2 (transcripciones depuradas)	Se registran los cambios de versión.
3. Codificación Inicial	Se realiza la primera codificación en Atlas.ti y se la exporta	Códigos_v1_AAAAMMDD.xlsx	Se registran con códigos con fecha.
4. Revisión Independiente	Revisión de las transcripciones por parte de la tutora, registra coincidencia e indica correcciones a realizar	Verif_Codificacion30pct_YY YYMMDD	Se registran los resultados de la revisión.
5. Reunión de Consenso	En este paso se discuten las diferencias y se toman decisiones respecto a los códigos; se actualizan el codebook y la matriz.	Acta_Consenso_YYYYMMDD.pdf Matriz de Categoria_V2 Codebook v2 YYYYMMDD	Se registran las versiones de matriz y codebook
6. Codificación Final y Exportes	Se aplican los cambios revisados y acordados y se llevan a cabo la codificación y la creación de redes.	Códigos_vFinal_YYYYMMDD Redes vFinal YYYYMMDD	Se registran las versiones definitivas.
7. Selección de Citas y Trazabilidad	Se registran la procedencia, ID, tiempo y código para cada cita.	Citas seleccionadas_YYYYMMDD.xlsx	Se los registra en el archivo.
8. Informe de Trazabilidad	Se crea un documento que registra todo el proceso de análisis que servirían para la auditoría y publicación	Informe_Trazabilidad_ApéndiceC_YYYYMMDD.pdf	No, porque es el producto final.

A continuación, se detalla el análisis temático de la información:

Familiarización con los datos: se procedió a la lectura e interpretación de las transcripciones, identificando ideas frecuentes relacionadas con las tres categorías previamente definidas.

Generación de códigos iniciales (codificación abierta): se empezó a codificar sistemáticamente fragmentos de las respuestas de los docentes, segmentándolos y etiquetándolos con códigos descriptivos relacionados con las subcategorías ya existentes en la matriz de categorías, es decir, de manera deductiva (basada en la teoría existente).

Búsqueda de temas (codificación axial): los códigos identificados inicialmente se agruparon según las subcategorías ya existentes. En esta fase surgieron subcategorías emergentes a partir de la información de las entrevistas, en las que se identificaron fragmentos que no encajaban en las subcategorías ya establecidas. Esto conllevó la creación de nuevas subcategorías como participación constante, cambios emocionales y actitud y autonomía fuera del aula.

Revisión de temas: en esta fase se hizo un contraste entre las categorías creadas inicialmente y las subcategorías emergentes y se procedió a revisar la relación entre los fragmentos y las subcategorías. Se reagruparon códigos y se hicieron cambios en los nombres de las subcategorías con el fin de mantener la coherencia de esta nueva matriz de categorías con los objetivos del estudio previamente elaborados.

Definición y denominación de temas: en esta fase se define qué aspectos de los hallazgos encajan en cada subcategoría; en esta fase se actualizan, es decir, se pulen con el objetivo de mantener una relación clara entre las preguntas y cada subcategoría.

Producción del informe: en esta fase se seleccionaron citas textuales a partir de las respuestas (hallazgos) que sean representativas y que permitan interpretar de manera clara la relación entre cada pregunta y cada subcategoría y esta a su vez con su respectiva categoría.

Se empleó Atlas.ti para la gestión de códigos y, posteriormente, la creación de las redes semánticas mediante la codificación de fragmentos de los hallazgos en la fase de codificación abierta y axial y la relación con los elementos de la matriz de categorías. Se generaron tres redes semánticas que corresponden a cada categoría, es decir, las redes semánticas son representaciones gráficas de la relación entre las categorías, subcategorías, unidad de análisis (códigos) y los segmentos de texto codificados (citas) de las respuestas de las entrevistas. Finalmente se realizó un análisis comparativo transversal entre las tres categorías, revisando de manera global las tres redes semánticas y la matriz para identificar patrones entre las percepciones de los docentes sobre el uso, los efectos percibidos y las condiciones en que implementan la gamificación, lo que permite dar cumplimiento al cuarto objetivo específico.

La investigación hizo uso de los criterios de rigor cualitativo, documentando los procedimientos para garantizar credibilidad, transferibilidad, dependencia y confirmabilidad en el análisis.

La credibilidad: para cumplir con este criterio, se trabajó con una transcripción literal de las entrevistas de los docentes, sin alteración alguna. Se procuró que la matriz de categoría tuviera una relación directa con las respuestas de los docentes a través de una codificación abierta y axial.

La transferibilidad, para cumplir con este criterio, se proporcionaron detalles claros sobre el contexto en donde se detallan el cantón, las instituciones, el nivel educativo y detalles de los participantes, como criterios de selección y el procedimiento de la recolección de las entrevistas.

La dependencia: para ello, se hizo un registro ordenado de todo el proceso de la investigación, como transcripciones originales e íntegras, conservación de la primera matriz y la actualizada, a fin de ver las decisiones que implicaban cambios en la investigación.

La confirmabilidad: para dar cumplimiento a este criterio, los hallazgos se presentan y se sustentan con base en las respuestas de los docentes y se apoyan en citas textuales que permiten ver cómo se originan estas interpretaciones del investigador.

A partir de los objetivos específicos y de las teorías se definieron tres categorías analíticas mostradas en la tabla 3; estas categorías dieron las directrices tanto para el diseño de las entrevistas como para la elaboración de la matriz de categoría. En una primera versión se establecieron subcategorías predefinidas (que sirvieron como guía inicial para la codificación) para cada categoría, derivadas de la literatura revisada.

Tabla 5

Matriz de categorías, subcategorías y preguntas

Categoría	Subcategoría	Origen	Pregunta vinculada
-----------	--------------	--------	--------------------

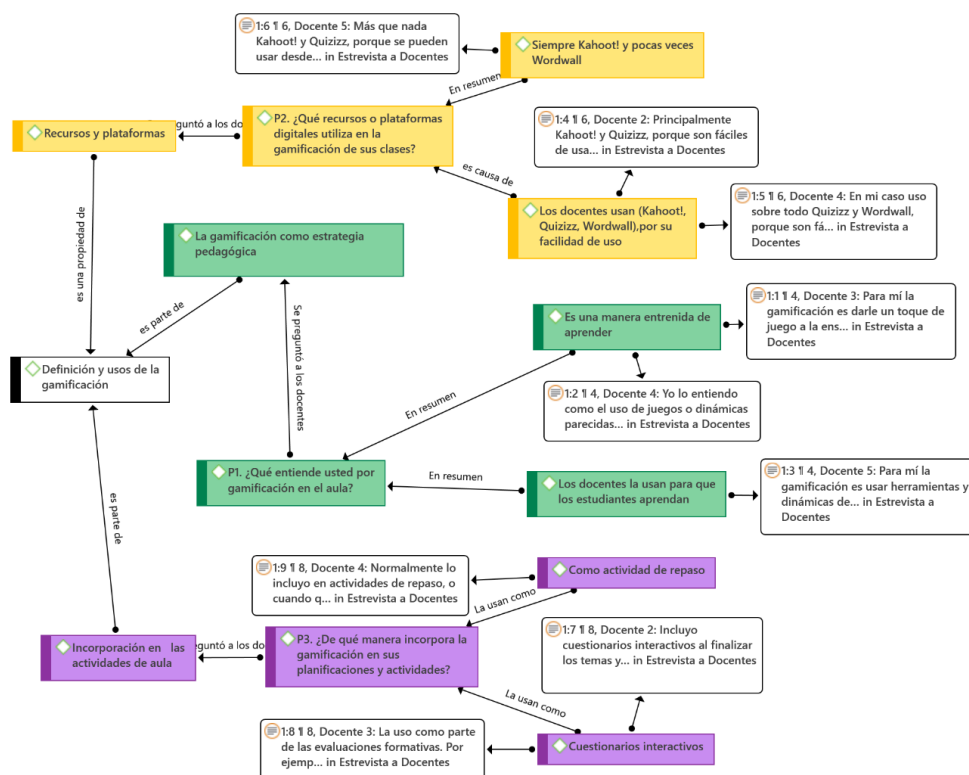
Definición y usos de la gamificación	Gamificación como estrategia pedagógica	Predefinida	P1
	Recursos y plataformas	Predefinida	P2
	Incorporación en las actividades de aula	Predefinida	P3
	Interés y entusiasmo	Predefinida	P6
Efectos percibidos en motivación y aprendizaje	Participación constante	Emergente	P7
	Ventajas frente a la enseñanza tradicional	Predefinida	P4
	Percepción de mejora en el aprendizaje	Predefinida	P8
	Cambios emocionales y actitud	Emergente	P9
Condiciones y limitaciones	Autonomía fuera del aula	Emergente	P10
	Conectividad y acceso a internet	Predefinida	P5
	Disponibilidad y características de los dispositivos	Predefinida	P5

Nota: esta tabla muestra las categorías y subcategorías previamente definidas y las subcategorías emergentes y su relación con las preguntas de la entrevista. *Fuente:* elaboración propia.

Resultados

Figura 1

Red semántica sobre la definición y usos de la gamificación



Nota: Esta red corresponde a la categoría «Definición y usos de la gamificación» y muestra las percepciones de los docentes entrevistados. *Fuente:* Elaboración propia, hecha en Atlas.ti

Esta red semántica corresponde a la categoría definición y usos de la gamificación y muestra las percepciones de los docentes sobre su uso en el aula. La subcategoría “la gamificación como estrategia pedagógica” agrupa, según las respuestas, citas textuales de los docentes a la pregunta: ¿Qué entiende usted por gamificación en el aula? Las respuestas de los docentes hacen mención a: “*es darle un toque de juego a la enseñanza*”, “*aprenden mientras se divierten*”, “*dinámicas parecidas a los juegos*” y “*se motiven y aprendan de una forma diferente*”. Según los docentes entrevistados, perciben la gamificación como una herramienta innovadora que, desde su experiencia, puede contribuir a incrementar la motivación y favorecer el aprendizaje de una manera divertida y distinta.

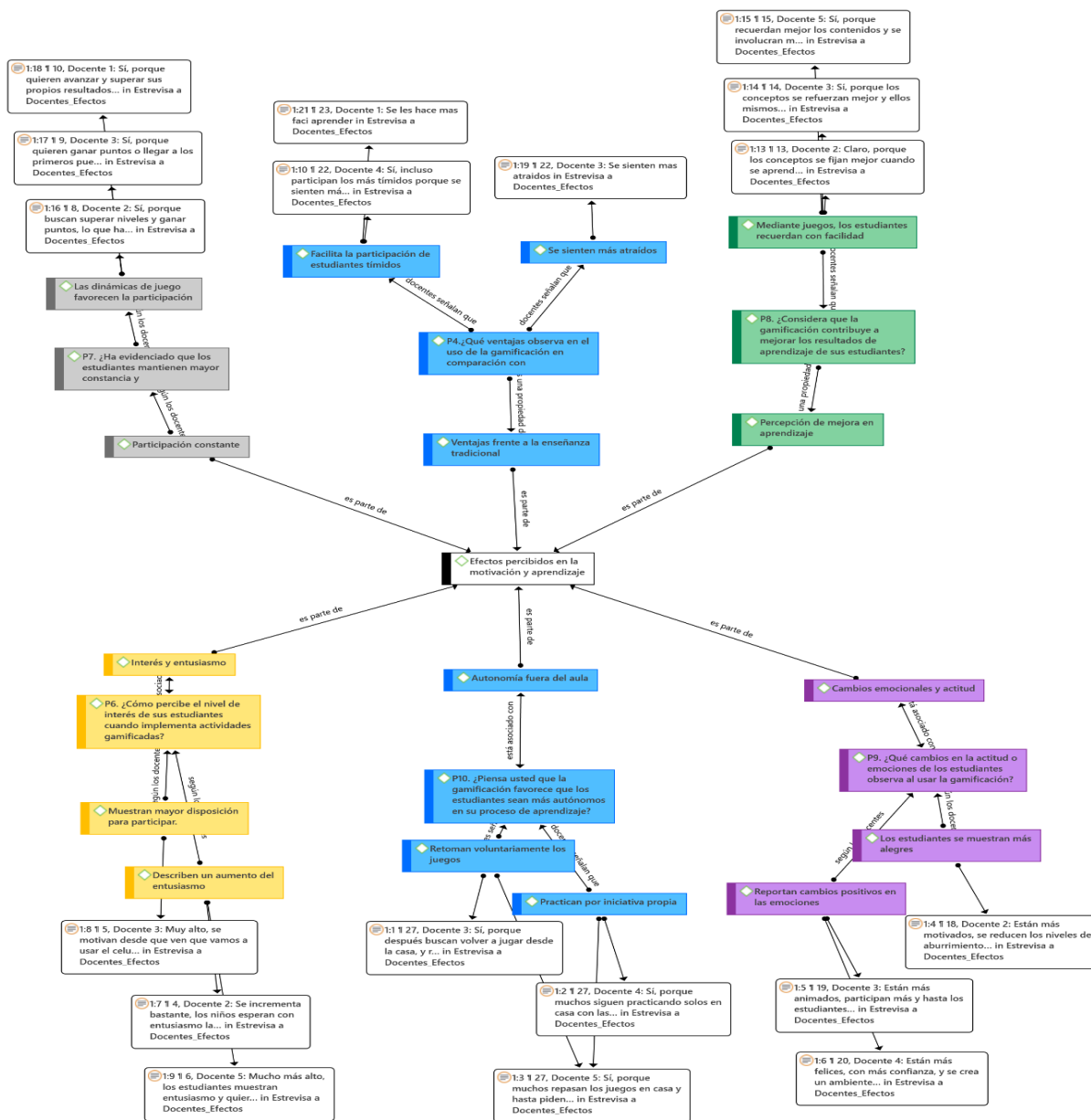
En la subcategoría “recursos y plataformas”, los docentes mencionaron principalmente Kahoot!, Quizizz y Wordwall; los entrevistados indicaron que las prefieren por su facilidad de uso. La red semántica vincula esta subcategoría con la pregunta: ¿Qué recursos o plataformas digitales utiliza en la gamificación de sus clases? Y muestra las respuestas de los docentes a esta pregunta, en donde citas textuales como: “*Kahoot! y Quizizz, porque son fáciles de usar*”, “*Quizizz y Wordwall, porque son fáciles de preparar*”, “*Más que nada Kahoot! y Quizizz*” y “*se pueden usar desde el celular*” corroboran lo afirmado.

En la subcategoría “Incorporación en las actividades de aula”; los docentes describieron usos como “*cuestionarios interactivos*”, “*lo incluyo en actividades de repaso*”, “*cuando quiero reforzar un tema*” y “*evaluaciones rápidas*”. Estas citas son percepciones de los docentes respecto a la pregunta: ¿De qué manera incorporan la gamificación en sus planificaciones y actividades? Los docentes describen la manera en que integran la gamificación en sus clases.

La gamificación, según los docentes, comprende actividades con dinámicas de juego y el uso de plataformas como Kahoot, Quizizz o Wordwall; desde su experiencia, estas actividades hacen que el aprendizaje resulte más atractivo y permiten la participación desde dispositivos móviles. Según los docentes, su uso más destacado es en actividades de repaso y evaluaciones rápidas mediante quizzes. Cabe indicar que estas afirmaciones son percepciones de los docentes y no corresponden a una observación directa por parte del investigador.

Figura 2

Red semántica de la categoría efectos percibidos en la motivación y el aprendizaje



Nota: Esta red muestra las percepciones de los docentes respecto a los efectos de la gamificación en la motivación y el aprendizaje.
Fuente: Elaboración propia, realizado en Atlas.ti

Según los docentes, la gamificación se asocia, en su percepción, con posibles efectos positivos en la motivación y el aprendizaje. En la subcategoría de *participación constante*, ciertas respuestas señalan que los estudiantes muestran cierta motivación, participación más frecuente y sienten un anhelo de superación en cadena; es decir, siempre desean avanzar más, superarse a sí mismos. De acuerdo con las citas textuales, como “quieren avanzar y superar sus propios

resultados”, “buscan superar niveles”, “quieren ganar puntos o llegar a los primeros puestos” y “hace que se mantengan más tiempo concentrados”. Estas citas son respuestas que corresponden a la pregunta: ¿Ha evidenciado que los estudiantes mantienen mayor constancia y participación en actividades gamificadas?.

Las citas textuales de las respuestas de los docentes en la subcategoría *ventajas frente a la enseñanza tradicional* de la pregunta ¿Qué ventajas observa en el uso de la gamificación en comparación con metodologías tradicionales? Muestran frases como “se sienten más atraídos”, “incluso participan los más tímidos” o “se les hace más fácil aprender”. Los docentes perciben que, en su experiencia, incluso estudiantes con poca participación se involucran más en el aprendizaje, haciéndolo más fácil.

En la subcategoría de percepción de mejora en el aprendizaje, las citas textuales de las respuestas de los docentes como: “los conceptos se fijan mejor cuando se aprenden de manera divertida”, “ellos mismos se dan cuenta de lo que saben”, “recuerdan mejor los contenidos” o “se involucran más en el aprendizaje”. Las citas corresponden a la pregunta: ¿Considera que la gamificación contribuye a mejorar los resultados de aprendizaje de sus estudiantes?, según los docentes, estas expresiones indican una percepción positiva de parte de los docentes sobre los efectos de la gamificación en el aprendizaje.

En la red destaca la subcategoría interés y entusiasmo; esta recoge las percepciones de los docentes a través de la pregunta: ¿Cómo perciben el nivel de interés de sus estudiantes cuando implementan actividades gamificadas? En las citas textuales de los docentes se muestran frases como “los niños esperan con entusiasmo las clases cuando saben que se usarán juegos”, “se motivan desde que ven que vamos a usar el celular”, “les da más gana de aprender” o “quieren participar todos”. En estas citas, los docentes describen un aumento del interés por las clases; según ellos, la participación parece motivarse por el uso de dispositivos como el celular.

La subcategoría autonomía fuera del aula muestra las opiniones de los docentes respecto a la pregunta: ¿Piensa usted que la gamificación favorece que los estudiantes sean más autónomos en su proceso de aprendizaje? Muestra frases textuales como “buscan volver a jugar desde casa”, “repasan sin que uno se los pida”, “muchos siguen practicando solos” o “piden nuevas actividades para seguir practicando”. Según los docentes, estas frases reflejan la percepción de que algunos estudiantes retoman voluntariamente los juegos y practican por iniciativa propia.

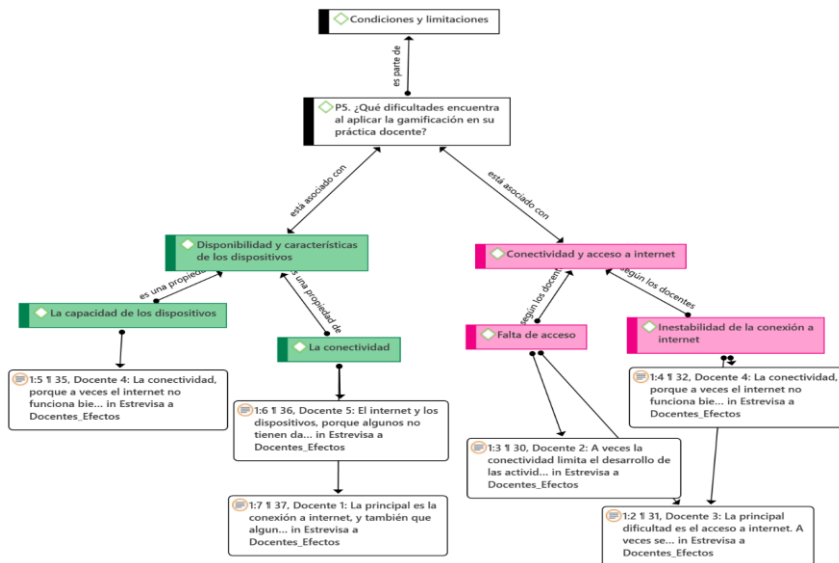
La subcategoría cambios emocionales y actitud recoge las opiniones de los docentes respecto a la pregunta: ¿Qué cambios en la actitud o emociones de los estudiantes observa al usar la gamificación? La red muestra citas textuales como: “se reducen los niveles de aburrimiento”, “muestran más seguridad para responder”, “estudiantes que casi nunca hablan”, “están más animados”, “están más felices, con más confianza” o “ambiente más relajado”. Estas citas muestran que los docentes perciben cambios emocionales positivos y actitudes extrovertidas como más seguridad y menor timidez en algunos estudiantes.

En síntesis, los docentes perciben los efectos de la gamificación en la motivación y el aprendizaje como cambios en la actitud de los estudiantes que se manifiestan en un mayor deseo de participar, avanzar, superarse a sí mismos, mayor entusiasmo y un ambiente del aula más

dinámico. Estos cambios se manifiestan incluso fuera de clase, como en la práctica voluntaria de los juegos. Cabe señalar que estas son percepciones de los docentes entrevistados y no corresponden a mediciones de la motivación ni del rendimiento académico.

Figura 3

Red semántica de la categoría condiciones y limitaciones



Nota: La red ilustra las condiciones y limitaciones con las que enfrentan docentes y estudiantes. Fuente: Elaboración propia, realizado en Atlas.ti

Esta red detalla las experiencias de los docentes para llevar a cabo la gamificación dentro del aula, es decir las condiciones y las limitaciones, para ello se ha dividido en dos subcategorías: Conectividad y acceso a internet, esta registra las dificultades que tienen los docentes en infraestructura, formulada en la pregunta: ¿Qué dificultades encuentra al aplicar la gamificación en su práctica docente? La red muestra las citas textuales de los docentes en las que hacen referencia a citas como: “la conectividad limita el desarrollo de las actividades”, “no todos los estudiantes tienen el mismo acceso a internet”, “dificultad en el acceso a internet”, “a veces se corta”, “los estudiantes se frustran” y “el internet no funciona bien”. Estas citas básicamente señalan que, de acuerdo con los docentes, hay dos problemas que limitan llevar a cabo la gamificación y son la inestabilidad del internet y la falta de acceso que presentan algunos estudiantes.

La subcategoría disponibilidad y características de los dispositivos aborda los problemas que enfrentan los estudiantes respecto a las características de hardware de los dispositivos con los que cuentan y que determinan el rendimiento de la conectividad y la capacidad de correr aplicaciones web de gamificación. De acuerdo a los docentes estos problemas son: “no todos los estudiantes tienen dispositivos con buena capacidad.”, “teléfonos muy básicos y se les complica conectarse” y “no siempre tienen un dispositivo disponible”; estos problemas limitan que los

estudiantes puedan participar en actividades de gamificación. En síntesis, las principales limitaciones de los docentes para las actividades de gamificación en el aula están relacionadas con las especificaciones de los dispositivos y problemas de estabilidad del internet.

Como síntesis general, los docentes perciben la gamificación como una herramienta pedagógica novedosa que incorpora elementos lúdicos a través de plataformas como Kahoot, Quizizz y Wordwall. La usan para hacer más entretenida la clase, para captar la atención de los estudiantes, para repasar clases, a manera de cuestionarios interactivos y de exámenes parciales o finales. Al ser una herramienta digital que puede ejecutarse en dispositivos móviles y que incorpora elementos lúdicos, es decir, elementos de juego, es lo que la hace llamativa para los estudiantes y para que quieran seguir incluso fuera de clase, porque se vuelve un reto completar ciertos niveles. Los docentes, consideran desde sus experiencias, la motivación y el rendimiento académico podrían verse favorecidos; sin embargo, señalan que su uso está condicionado por limitaciones de conexión o por la falta de requisitos de hardware, pues aún muchos hogares no tienen un computador o laptop en casa o disponen de un teléfono muy básico que no es capaz de ejecutar la aplicación. En síntesis, según las percepciones de los docentes, el uso de la gamificación (Definición y usos de la gamificación) se vincula con la motivación y el rendimiento académico (Efectos percibidos en la motivación y el aprendizaje), pero está condicionado por un requerimiento mínimo de recursos (Condiciones y limitaciones) para llevarse a cabo.

Discusión

De acuerdo con los resultados de las entrevistas, la definición de gamificación es el uso de herramientas lúdicas a través de plataformas como Kahoot, Quizizz y Wordwall que es usado para reforzar conocimientos o para evaluaciones. Esta definición es parcialmente coherente con las definiciones clásicas de gamificación en las que es definida como el uso de elementos de juego en contextos que no son juegos que tienen como finalidad principal aumentar la motivación de los estudiantes (Deterding et al., 2011). La limitada definición que le dan los docentes explica por qué en la práctica su uso tan solo se limita a actividades puntuales como la toma de exámenes y la retroalimentación y no como un enfoque transversal de enseñanza que implica una integración total con el currículo académico como lo sugieren algunos estudios que señalan que debe ser parte de una planificación pedagógica oficial (Sailer & Homner, 2019; Latorre Benalcázar & Hidalgo Cajo, 2025).

De acuerdo a los resultados los efectos percibidos en la motivación y el rendimiento académico, destacan el aumento del interés, una mayor participación, incluso participan estudiantes tímidos que con las metodologías tradicionales no participaban y un ambiente emocionalmente positivo en el aula. Las percepciones de los docentes se alinean con la evidencia científica que indica que la gamificación puede favorecer la motivación, la atención y los efectos en la conducta cuando su aplicación se integra con los objetivos del plan curricular (Sailer & Homner, 2019; Hamari et al., 2014). Hay que aclarar que este estudio no llevó a cabo mediciones de la escala de la motivación ni se aplicaron instrumentos para medir el rendimiento mediante pretest y posttest. Los supuestos efectos deben entenderse como interpretaciones sobre las citas de los docentes respecto a los efectos de la gamificación y de ninguna manera son efectos

comprobados mediante indicadores. Esto se alinea con un estudio que señala que el impacto de los efectos de la gamificación depende del contexto y la forma de su implementación (Dichev & Dicheva, 2017).

Un hallazgo relevante sobre las percepciones de los docentes en este estudio es lo que sucede después de las actividades de gamificación en el aula, en donde los estudiantes continúan practicando por iniciativa propia, demostrando autonomía en el aprendizaje. Esto se alinea con un estudio que señala que la gamificación fortalece la autonomía del estudiante cuando se combina con elementos propios de un juego, como son recompensas, retroalimentación, avances por niveles a un ritmo que determina el estudiante (Latorre Benalcázar & Hidalgo Cajo, 2025). Hay que destacar que la subcategoría “autonomía fuera del aula” fue emergente, es decir, salió durante el análisis temático y no fue una subcategoría planificada inicialmente. Este hallazgo debe considerarse como un indicio cualitativo que da paso a que se abran nuevas preguntas sobre la autonomía del aprendizaje, a que sea interpretado como una evidencia concluyente.

De acuerdo a la literatura, en países latinoamericanos es común que se den problemas de conectividad o de disponibilidad de dispositivos dentro del aula y fuera de ella. Estudios de gamificación en Latinoamérica muestran que el uso de la gamificación se sustenta en el uso de plataformas digitales y que, precisamente por eso, se ve limitado su uso por los problemas de infraestructura y conexión (Aguilera Meza et al., 2020). En el contexto de este estudio, en Santa Elena, los docentes entrevistados señalan que la implementación de la gamificación no solo depende de la disposición de los docentes sino de la conexión y los equipos disponibles.

La comparación transversal de las tres categorías muestra patrones coherentes; los docentes usan la gamificación por sus efectos en la motivación, pero es aplicada de manera limitada a actividades específicas como retroalimentación y a cuestionarios que están limitados por la infraestructura. Esta percepción entre definición, efectos y condiciones muestra que su uso es como un recurso tecnológico para aumentar la motivación, más que como una propuesta pedagógica integral. De acuerdo a la literatura, en el contexto ecuatoriano, varias investigaciones coinciden en el uso de la gamificación en puntos, retos y cuestionarios, con efectos positivos en la motivación, pero carece de una implementación sistemática (Aguilera Meza et al., 2020; Zumba Game et al., 2024; Quezada-Zapata et al., 2024; Alay Plua et al., 2025).

Según Hamari et al. (2014) y Deterding et al. (2011), cuando la gamificación se integra con una planificación coherente y contextualizada a las necesidades específicas, se obtienen mejores resultados. En el caso de Santa Elena, esto implica capacitaciones para los docentes sobre el manejo de plataformas y una mejora en la infraestructura.

Es necesario aclarar las limitaciones del estudio para no generalizar sus aportes. En primer lugar, los participantes del estudio fueron un número reducido de docentes de una única ciudad, por lo que no tienen representatividad de todos los docentes de EGB. La información analizada proviene únicamente de las entrevistas de los docentes; no incluye observaciones en el entorno natural ni opiniones de estudiantes. La investigación no buscó representación estadística sino profundidad y deja abierta la posibilidad de complementar estos hallazgos con enfoques mixtos que además incluyan medición del rendimiento y motivación.

Conclusión

Los docentes perciben la gamificación como un conjunto de actividades que hacen uso de dinámicas de juegos implementadas con la ayuda de herramientas como Kahoot, Quizizz y Wordwall que son usadas para repasar contenidos y en evaluaciones mediante quizzes.

De acuerdo con las percepciones de los docentes, la implementación de la gamificación está condicionada por la conexión a internet y la disposición de equipos con características mínimas requeridas, en donde estas limitaciones, según los docentes, condicionan su frecuencia de uso y alcance.

La relevancia del estudio para Santa Elena, de acuerdo con las percepciones de los docentes, es que la gamificación tiene potencial pedagógico, pero su aprovechamiento depende de las condiciones de la infraestructura y la disponibilidad de dispositivos.

Referencias

- Aguilera Meza, C. K., Santos-Loor, C., Pinargote-Párraga, B., & Erazo-Delgado, J. (2020). Gamificación: Estrategia didáctica motivadora en el proceso de enseñanza aprendizaje del primer grado de educación básica. *Revista Cognosis*, 5(51). <https://doi.org/10.33936/cognosis.v5i3.2083>
- Alay Plua, E. D., Chávez-Alay, D., Chávez-Sánchez, M., & Alburquerque-Reyna, H. (2025). La Gamificación como estrategia para motivar a estudiantes de Educación Básica. *Revista Científica Arbitrada Multidisciplinaria PENTACIENCIAS*, 7, 289-298. <https://doi.org/10.59169/pentaciencias.v7i3.1496>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Braun, V., & Clarke, V. (2012). Thematic analysis. In H. Cooper (Ed.), *APA handbook of research methods in psychology*, Vol. 2: Research designs: Quantitative, qualitative, neuropsychological, and biological (pp. 57–71). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/13620-004>
- Dankhe, G. L. (1986). *Investigación y comunicación*. México: McGraw-Hill.
- Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., & Nacke, L. (2011). From game design elements to gamefulness. *Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference: Envisioning Future Media Environments*, 9-15. <https://doi.org/10.1145/2181037.2181040>
- Dichev, C., & Dicheva, D. (2017). Gamifying education: what is known, what is believed and what remains uncertain: a critical review. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 14, 9. <https://doi.org/10.1186/s41239-017-0042-5>
- Escobar-Pérez, J., & Cuervo-Martínez, Á. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: Una aproximación a su utilización. *Institución Universitaria Iberoamericana, Colombia*. https://www.researchgate.net/publication/302438451_Validez_de_contenido_y_juicio_de_expertos_Una_aproximacion_a_su_utilizacion
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.

- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage.
- Hamari, J., Koivisto, J., & Sarsa, H. (2014). Does gamification work? – A literature review of empirical studies on gamification. En Proceedings of the 47th Hawaii International Conference on System Sciences (pp. 3025–3034). (IEEE, Ed.)
- Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación (6.ª ed.)*. McGraw-Hill.
- Kerlinger, F. N., & Lee, H. B. (2002). *Investigación del comportamiento: Métodos de investigación en ciencias sociales (4.ª ed.)*. México: McGraw-Hill.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *InterViews: Learning the craft of qualitative research interviewing (2nd ed.)*. Thousand Oak: Sage Publications.
- Latorre Benalcázar, N. B., & Hidalgo Cajo, B. G. (2025). La gamificación como estrategia didáctica en estudiantes de educación básica: revisión sistemática de la literatura. *Revista Boletín Redipe, 14*, 116-154. <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/2204?utm>
- Martínez, M. M. (2006). *La investigación cualitativa*. México: Trillas.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods (3rd ed.)*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Quezada-Zapata, D., Chancay-García, L., & Zambrano-Acosta, J. (2024). La gamificación como estrategia de aprendizaje de ciencias naturales en los estudiantes de octavo año de educación básica. *MQRInvestigar, 8*, 801-821. <https://doi.org/10.56048/MQR20225.8.1.2024.801-821>
- Sailer, M., & Homner, L. (2019). The Gamification of Learning: a Meta-analysis. *Educational Psychology Review, 32*, 77-112. <https://doi.org/10.1007/s10648-019-09498-w>
- Saldaña, J. (2015). *The coding manual for qualitative researchers (3rd ed.)*. SAGE Publications.
- Selltiz, C., Wrightsman, L. S., & Cook, S. W. (1976). *Métodos de investigación en las relaciones sociales*. Madrid: Ediciones Rialp.
- Zumba Game, P. I., Castillo-Zúñiga, V., Game-Murrieta, N., & Ramírez-Gómez, L. (2024). La gamificación para el mejoramiento del proceso de enseñanza - aprendizaje en educación básica. *Uniandes Episteme, 11*, 32-44. <https://doi.org/10.61154/rue.v11i1.3350>

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.