



**FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS SOCIALES  
ESCUELA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN  
PRIMARIA E INTERCULTURALIDAD**

**TESIS**

**Para optar el título profesional de Licenciada en Educación  
Primaria e Interculturalidad**

Gamificación de la enseñanza y su influencia en la motivación  
estudiantil

**PRESENTADO POR**  
Estela Pío, Estela Rosa

**ASESOR**  
Iraola Real, Ivan

**Lima - Perú, 2024**

## INFORME DE ORIGINALIDAD ANTIPLAGIO TURNITIN

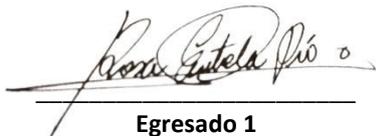
---

Mediante la presente, Yo:

1. Estela Rosa Estela Pío; identificada con DNI 77920546

Somos egresados de la Escuela Profesional de Educación Primaria e Interculturalidad del año 2021 – II, y habiendo realizado la<sup>1</sup>TESIS para optar el Título Profesional de <sup>2</sup>Licenciado en Educación Primaria e Interculturalidad, se deja constancia que el trabajo de investigación fue sometido a la evaluación del Sistema Antiplagio Turnitin el 11 de noviembre de 2024, el cual ha generado el siguiente porcentaje de similitud de <sup>3</sup>: 12%

En señal de conformidad con lo declarado, firmo el presente documento a los 19 días del mes de noviembre del año 2024.



---

**Egresado 1**

---

**Egresado 2**

---

**Egresado 3**



---

**Ivan Iraola Real**  
**DNI: 10818596**

---

<sup>1</sup> Especificar qué tipo de trabajo es: tesis (para optar el título), artículo (para optar el bachiller), etc.

<sup>2</sup> Indicar el título o grado académico: Licenciado o Bachiller en (Enfermería, Psicología ...), Abogado, Ingeniero Ambiental, Químico Farmacéutico, Ingeniero Industrial, Contador Público ...

<sup>3</sup> Se emite la presente declaración en virtud de lo dispuesto en el artículo 8°, numeral 8.2, tercer párrafo, del Reglamento del Registro Nacional de Trabajos conducentes a Grados y Títulos – RENATI, aprobado mediante Resolución de Consejo Directivo N° 033-2016-SUNEDU/CD, modificado por Resolución de Consejo Directivo N° 174-2019-SUNEDU/CD y Resolución de Consejo Directivo N° 084-2022-SUNEDU/CD.

# Gamificación de la enseñanza y su influencia en la motivación estudiantil

---

INFORME DE ORIGINALIDAD

---

12%

INDICE DE SIMILITUD

11%

FUENTES DE INTERNET

3%

PUBLICACIONES

3%

TRABAJOS DEL ESTUDIANTE

---

ENCONTRAR COINCIDENCIAS CON TODAS LAS FUENTES (SOLO SE IMPRIMIRÁ LA FUENTE SELECCIONADA)

---

5%

★ hdl.handle.net

Fuente de Internet

---

---

Excluir citas

Apagado

Excluir coincidencias < 1 words

Excluir bibliografía

Activo

El presente trabajo está dedicado a mi madre, quien me enseñó sobre la perseverancia y fortaleza; a mis hermanos, por motivarme ante cualquier situación, a mi gata Luci, por brindarme soporte emocional. También al asesor Ivan Iraola, por orientarme en la mejora continua de mi proyecto de investigación. A los maestros, Ángel Heredia y Carlos Gallardo, por guiarme en mi formación académica. A todos ellos, le estoy eternamente agradecida por ayudarme a cumplir esta meta de licenciarme en la carrera de Educación primaria.

## Tabla de Contenidos

Introducción.....	6
Metodología.....	25
Participantes.....	26
Medición o instrumentos.....	26
Procedimiento.....	27
Resultados.....	28
Discusión.....	32
Conclusiones.....	35
Referencias.....	38
Apéndices.....	47

### Lista de Figuras

<i>Figura N° 1. Elementos de la gamificación .....</i>	12
<i>Figura N° 2. Proceso de los elementos de la gamificación.....</i>	13
<i>Figura N° 3. Características de la metodología de la gamificación.....</i>	14
<i>Figura N° 4. Fases de la motivación.....</i>	20
<i>Figura N° 5. Pirámide de Abraham Maslow.....</i>	21
<i>Figura N° 6. Proceso pedagógico de una sesión de clases. ....</i>	23
<i>Figura N 7. Regresión lineal múltiple.....</i>	32

### Lista de Tablas

<b>Tabla 1.</b> Prueba de análisis factorial exploratorio KMO y Confiabilidad Cronbach.....	28
<b>Tabla 2.</b> Diferencia de medias según el género de los estudiantes – Prueba T de Student.....	29
<b>Tabla 3.</b> Correlación de Pearson entre dimensiones.....	31
<b>Tabla 4.</b> Regresión lineal múltiple entre dimensiones según modelos optimizados.....	32

## **Resumen**

La gamificación representa una forma de enseñanza que tiene efectos significativos en el aprendizaje en diversos niveles educativos. Sin embargo, debido a la emergencia sanitaria del Covid-19, el uso de estrategias gamificadas se convirtió en una forma de enseñanza aplicada por los docentes para motivar a los estudiantes. De esta manera, se aplicó en niveles de educación primaria; pero con la existente necesidad de verificar el impacto educativo. Por estos motivos, el presente estudio se orienta según el objetivo de Identificar la relación predictiva que existe entre la gamificación de la enseñanza y la motivación en los estudiantes de una Institución Educativa Particular de Ventanilla (Lima – Perú), durante el 2021. Para el logro del mismo, se aplicó una metodología cuantitativa de tipo correlacional predictivo; contando con una muestra intencional de 20 estudiantes de quinto grado de primaria. Para esto se elaboró la “Escala de Gamificación de la enseñanza en Educación Primaria”, que demostró adecuados niveles de validez y confiabilidad. Luego, los resultados demostraron que sólo existe diferencia significativa en la dimensión mecánica y el género. Además, se observó que la dimensión mecánica y el género se relacionaron; por ello, la dinámica y componente se relacionaron con la motivación intrínseca y extrínseca. En conclusión, en los análisis predictivos se observó que sólo la dimensión dinámica y de componente predicen a la motivación extrínseca.

**Palabras clave:** gamificación, elementos de gamificación, motivación intrínseca, motivación extrínseca, educación básica, educación primaria.

## **Abstract**

Gamification represents a teaching approach that has significant effects on learning across various educational levels. However, due to the Covid-19 health emergency, the use of gamified strategies became a teaching method applied by teachers to motivate students. In this way, it was implemented at the primary education level; however, there is a need to verify its educational impact. For these reasons, the present study aims to identify the predictive relationship between gamified teaching and student motivation at a private educational institution in Ventanilla (Lima - Peru) during 2021. To achieve this, a quantitative predictive correlational methodology was applied, with an intentional sample of XX fifth-grade students. For this purpose, the 'Gamification Scale in Primary Education Teaching' was developed, demonstrating adequate levels of validity and reliability. Subsequently, the results showed that there is only a significant difference in the mechanics dimension based on gender. Additionally, it was observed that the mechanics dimension and gender are related, while dynamics and components are related to intrinsic and extrinsic motivation. Finally, predictive analyses revealed that only the dynamic and component dimensions predict extrinsic motivation.

**Keywords:** *gamification, gamification elements, intrinsic motivation, extrinsic motivation, basic education, primary education.*

## INTRODUCCIÓN

En el Perú, la implementación de la metodología *online* convirtió a las clases presenciales en algo tan “vetusto”. Los estudiantes de nivel primario nacen siendo nativos digitales; es decir, su relación y el dominio digital corre por sus venas desarrollándose de manera acelerada. Sin embargo, el problema es que los docentes presentaron dificultades para aplicar diversas formas de innovación y lograr captar la atención de ellos a través de la pantalla. Es por eso, que la gamificación ha surgido como la solución a la falta de interés que tienen los niños y niñas en las clases *online*. La gamificación en el ámbito estudiantil se adecua a las necesidades del estudiante, generando juegos adaptados a situaciones significativas de aprendizaje. Al ser de carácter lúdico, dan respuesta positiva a través de la motivación que manifiestan durante el desarrollo y ejecución de esta herramienta, siendo así lo evidente en la participación y cumplimiento de actividades. Según García (2019) sostiene que la educación debe innovar según el contexto de la población para lograr obtener la atracción de los escolares, por tal motivo, el docente debe planificar actividades de acuerdo a las necesidades que presenta el centro del proceso de aprendizaje de acuerdo al alumno.

De acuerdo con Catalán (2019) muestra que la gamificación tiene como propósito la modificación de una conducta a través de la motivación y el interés en el cómo están aprendiendo y los resultados positivos que se están obteniendo en su aprendizaje. Asimismo, señala Andreu (2020) que la integración de caracteres lúdicos en el sistema educativo sería una solución alternativa al abandono, la carencia de motivación, el poco ánimo y la ausencia de compromiso en el proceso de enseñanza logra cumplir con los propósitos y estándares de aprendizaje. Considerando lo mencionado por Acosta et al. (2020) en la introducción de la gamificación produce en el cerebro la segregación de dopamina, obteniendo emociones y sentimientos positivos como la diversión, el disfrute, la motivación y la atención. De igual manera Hallifax et al. (2020) menciona que la gamificación es la implementación del juego en situaciones de aprendizaje, cuyo método tiene como finalidad promover el compromiso y la motivación del estudiante. La eficacia de esta metodología se evidencia cuando se adapta a los estudiantes y su entorno. Según el contexto de la metodología *online*, son pocas las escuelas que aplican la gamificación como una herramienta para motivar a los estudiantes hacia el aprendizaje, tomando las referencias mencionadas, el presente trabajo busca establecer la relación que existe entre la gamificación de la enseñanza y la motivación. Para Smith (2018) la gamificación

motiva a los estudiantes a adquirir un mejor aprendizaje en el área de matemáticas, también eleva los niveles de motivación en los estudiantes. Hoover (2019) y Stanley (2018) demostraron que los puntajes obtenidos en tareas o pruebas pueden mejorar como efecto de la gamificación digital, siendo de impacto positivo para los currículos gamificados. Asimismo, coincide Turan et al. (2016) sostienen que la aceptación hacia los beneficios de la gamificación es debido a la mejora de la capacidad cognitiva en el rendimiento y la aceptación positiva por parte de los escolares.

En el contexto peruano, Gastelu y Padilla (2017) afirman que los juegos didácticos logran influir en el aprendizaje de las matemáticas, generando en el estudiante motivación y mayor disponibilidad para aprender sobre las competencias relacionadas al área de matemática. Por otro lado, Tisoc (2018) manifiesta que el juego como estrategia metodológica mejora significativamente el aprendizaje. Asimismo, Quispe (2020) menciona que las actividades gamificadas son innovadoras en el contexto del Covid-19 y que si existiera una mejor conexión a medios virtuales sería totalmente aplicable en cualquier contexto. Además, Holguin et al. (2020) establecieron que la gamificación se transforma en un acompañante pedagógico en el área determinado debido a que con este logra mejorar la atención y creación del contenido de los estudiantes logrando esta experimentación mediante la metodología gamificada en diversas zonas de Lima. Para García (2020), la enseñanza gamificada incentiva el desarrollo de las competencias matemáticas establecidas por el Ministerio de Educación del Perú (MINEDU). La revisión de la literatura y de los estudios previos permite relacionar la gamificación como la metodología que promueve la motivación de los estudiantes hacia determinadas actividades de aprendizajes de manera remota. De tal manera, se menciona que la gamificación es la integración de caracteres lúdicos en el sistema educativo, generando juegos adaptados a situaciones significativas de aprendizaje. Tiene como propósito la modificación de una conducta a través de la motivación y el interés en el cómo están aprendiendo y los resultados positivos que se están obteniendo en su aprendizaje.

### **Pandemia y sectores gamificados**

Debido a la pandemia, la gamificación se adaptó en diversos aspectos de la vida cotidiana. Para empezar, las reglas establecidas para permanecer en casa y realizar labores de manera remota se canonizaron como cualquier otra actividad, por lo cual trajo consigo el aumento de aplicativos que permitían ampliar los nexos interpersonales como forma de diversión. Durante el inicio del acontecimiento internacional se registró un aumento

significativo en elaborar actividades “gamificadas” que permitían desarrollar habilidades físicas, aprendizaje y trabajo cooperativo en línea. Según lo estipulado por Barrenechea (2021), el sector laboral promovió los métodos de gamificación para modernizar la productividad y responsabilidad de los trabajadores en relación a la virtualidad, acciones que se realizaban dentro de las oficinas, lo cual pasaron hacer gamificadas cuyo propósito es prevalecer la motivación y fomentar la identidad colectiva, a pesar de la distancia de por medio. Por otro lado, Guevara y Meza (2022) indican que, en el ámbito de la salud, las actividades gamificadas tenían como objetivo concientizar y reflexionar sobre la promoción de conductas saludables, monitorear conductas de aprendizaje y participar en aplicaciones destinadas a reconocer síntomas, transformando así la recepción de información de salud.

Sin embargo, cabe destacar que la gamificación tuvo su mayor auge en el sector educativo, donde se implementó de forma oportuna según las necesidades y características de los estudiantes. Asimismo, Mora y Tamayo (2022) adoptaron un proceso de estrategia positiva para prolongar el compromiso y la motivación de los estudiantes a través del proceso de enseñanza de modalidad a distancia. Debido al cierre de instituciones educativas y mudanza al aprendizaje remoto, los docentes se vieron forzados a innovar en nuevos métodos para que las clases impartidas sean más interactivas y atractivas para el alumnado. Surgió como una solución, unificando elementos de juego como recompensas, desafíos, tablas posicionales, retos y competencias en el currículo estudiantil de manera más efectiva y eficiente. Como lo describe Moral et al. (2022) se crearon, desarrollaron y adaptaron diversas plataformas educativas *online* para sobrellevar el proceso de aprendizaje, las cuales ofrecen herramientas y recursos que facilitan la labor de los maestros en la implementación de la gamificación en las clases remotas. Asimismo, Cobos (2022) reconoció que durante la pandemia Covid-19, la metodología benefició a la participación de los estudiantes, siendo los más jóvenes en dar resultados positivos debido a que pertenecen a la comunidad de nativos digitales.

Es por ello, que los docentes debían incluir clases gamificadas dentro del proceso de enseñanza para captar la atención a largo plazo dando como resultado una participación activa y constante, lo cual logra un mejor rendimiento académico. Además, el desarrollo de habilidades blandas necesarias para lograr objetivos comunes de forma cooperativa. Según lo considerado por Zepeda et al. (2022) buscaban promover los vínculos sociales, a pesar de que sea una clase virtual, el estudiante no debía ser ajeno a sus pares con los

cuales compartía, más allá de una competencia por obtener puntajes altos y ser el ganador de ciertas actividades gamificadas se debía reforzar el trabajo en equipo, desafíos y toma de decisiones, acciones que tienen impactos directo en el aprendizaje mediante la colaboración, resolución de problemas y pensamiento crítico.

### **Gamificación y educación**

Los modelos pedagógicos (MP) presentan enfoques diferentes según la realidad del educando-educador. Se observan unos cuantos conceptos establecidos MP, según lo mencionado y descrito por Torres (2021) el modelo tradicional consiste en ser repetitivo y conceptual, siendo su producto un aprendizaje reproductivo. Sin embargo, como comprobó Pozo et al. (2021) no se puede ser ajenos a aquellos docentes que convirtieron la experiencia de la virtualidad en solo llenar de tareas y sin plan de organización, predominando así las actividades mecanizadas. Por otro lado, el modelo activo permite que el estudiante se individualice de su grupo, deja de lado la memorización y se enfoca en aprender, entonces el maestro tiene el rol de ser un orientador que establece un diálogo con los estudiantes. Además, según Chuqui (2021) el Entorno Virtual de Aprendizaje (EVA) debe enfocarse en el alumnado que logre adquirir habilidades necesarias para el desarrollo de las TIC, de tal manera que exista un espacio para la construcción de *e-learning*. Del mismo modo, Correa et al. (2024) indican que la tecnología educativa permite innovar aspectos evaluativos y adapta el contenido y metodología según las características de cada estudiante, es por ello que, la implementación de la gamificación personaliza el entorno educativo durante el proceso de evaluación e incluye nuevos métodos para lograr objetivos de aprendizaje.

Se podría mencionar que la gamificación surgió y se solidifica como un instrumento que contribuye y convierte a los modelos pedagógicos establecidos en la educación. Tal como propone Guerrero et al. (2023) se debe tener en cuenta lo siguiente, no se enfoca en la transmisión de conocimientos si no inserta elementos lúdicos en el proceso de enseñanza y aprendizaje, dando así resultados beneficiosos para el estudiante como la creación de experiencias en base los aprendizajes interactivos y diseñadas para la realidad del aula. Por lo cual, se asocia a modelos pedagógicos innovadores y modernos, como el constructivismo y Aprendizaje Basada en Problemas (ABP), los cuales promueven una actividad exploratoria, experimental y por descubrimiento. Por otra parte, se niega al enfoque pasivo y tradicional, el estudiante tiene el rol activo de su propio aprendizaje donde toma decisiones, enfrenta desafíos y tiene una auto-retroalimentación según la

resolución de problemas en situaciones contextualizadas para medir su apropiación de conocimientos.

### **Gamificación y tipos de aprendizaje**

La metodología de gamificar situaciones de aprendizaje permite complementar y adaptarse a diversos estilos y formas con la cual aprenden los estudiantes. De la misma manera, se convierte en una herramienta inclusiva y accesible. Según las implementaciones y adecuaciones que realizan los docentes se puede optar por diversas vías para lograr los objetivos de aprendizaje, siendo así beneficiosa para el acercamiento a las necesidades del aula. Denden et al (2021) indica que se debe comprender que la gamificación educativa relaciona el aprendizaje y juego, por tal motivo, es fundamental concebir la huella de las diferencias individuales de los estudiantes en la aplicación de los recursos gamificados. Por otro lado, en un estudio realizado por Dickie et al. (2020) explican cómo el tipo de aprendizaje y el tipo de jugador se relacionan según la realidad de los estudiantes influye en los resultados. Para iniciar, el tipo de aprendizaje activo se relaciona con el aprender haciendo, por otro lado, el pragmático necesita relacionarlo con su contexto real. Asimismo, el teórico destaca la apropiación de conceptos mientras que el reflexivo desarrolla su pensamiento abstracto y deductivo. Luego, expresa características de los tipos de jugadores con los cuales se pueden encontrar en la realidad y preferencias del aula. Así, los estudiantes que a la hora de participar en actividades gamificadas podrían ser filántropos, quienes no esperan nada a cambio; socializadores, a quienes les atrae la búsqueda de relación y trabajo con otros; espíritus libres, quienes buscan las oportunidades de descubrir por sí mismos; competitivos, enfocados en el desenvolvimiento personal; jugadores, los que buscan las recompensas; por último, los reactivos son quienes buscan cambios y cuestionan el sistema establecido en el juego.

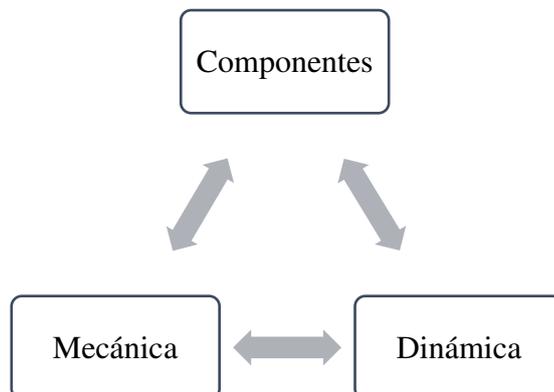
Además, la forma de recepción del aprendizaje podría influenciar en lo anterior mencionado. El estudio realizado por Hernández et al. (2023) afirman que si existen estudiantes auditivos y visuales las actividades gamificadas deberían incluir audios, narraciones, imágenes, vídeos y diálogos en juegos, si se logra incluir las acciones dichos estudiantes podrán procesar la información y retenerla por más tiempo. Igualmente, si se lleva las actividades gamificadas a un plano presencial, volver concreta las actividades *online* beneficiaría a los alumnos que aprenden de forma kinestésica, acciones como la manipulación de objetos, simulaciones, desafíos, puzzles y actividades de resolución de problemas en entornos gamificados logran desarrollar habilidades, conceptos de forma

eficaz y eficiente. Según Bueno y Font (2021) demuestran que las actitudes de los estudiantes cuando están predispuestos a aprender se relacionan con las motivaciones y los ideales que hay entre el proceso de aprendizaje, acciones que realizan cuando estructuran contenidos, formalizan y se apoyan de conceptos, su síntesis de información, resolución de problemas y la libre selección de representaciones son propias de cada estudiante. Por ende, el docente debe considerar todo ello para lograr los objetivos de la aplicación de actividades gamificadas.

### **Gamificación**

Al referirse a este término, existen diversos significados dependiendo de la ciencia en donde se quiera aplicar. Se tiene de base el primer concepto estructurado que se le dio gracias a Deterding et al. (2011) donde realizaron un rastreo del concepto, acumulando un registro del cual se revelaba la predisposición y práctica que relacionan al diseño de la articulación y juegos, asimismo, que han sido modificados con el tiempo según las necesidades de los usuarios. Sin embargo, se presentan los más pertinentes según el proyecto. Herrera (2017) manifiesta que la gamificación es emplear elementos de origen lúdico en situaciones que no lo ameritan. Es fácil manifestar estas tendencias en los próximos autores, además, es elemental acreditar que se hace un hincapié en dicho concepto. Asimismo, Contreras y Eguía (2017) reiteran que la gamificación relaciona la construcción de un juego con la participación del jugador en ambientes adaptados para un proceso lúdico. Por otro lado, Rodríguez y Santiago (2015) mencionan que la gamificación es un proceso donde se emplean mecánicas y técnicas del juego con el objetivo de generar habilidades cognitivas en entornos digitales. Sin embargo, Acosta et al. (2020) acotan que el término gamificación no debe ser involucrado con los conceptos semejantes como los juegos por diversión o juegos dirigidos porque su fin no es ninguno de ellos, sino convertir situaciones a favor de un aprendizaje, de igual manera, se reafirma este concepto hasta la actualidad sintetizando como “la gamificación es la implementación de juegos en las aulas con fines de aprendizaje” (Almusharraf et al., 2023, p. 3). Además, hay que reconocer que “se puede utilizar para enseñar materias complejas, mejorar el pensamiento crítico y mejorar las habilidades de resolución de problemas, todo ello manteniendo la atención y el entusiasmo de los estudiantes jóvenes” (Green y Torres, 2024, párr. 1). Es necesario resaltar que la gamificación hace uso de ciertos elementos que la caracterizan, promoviendo así una motivación indirecta a través

de los premios y la participación del usuario en un determinado ambiente. Según Cheong et al. (2014) se obtiene los siguientes elementos:



**Figura N° 1.** Elementos de la gamificación.

**Mecánica:** Según Cortizo et al. (2011) son las pautas con las cuales se desarrolla los juegos, promoviendo la participación activa a través de los retos y que logran desarrollar ciertas actividades autónomas como respuestas. Por ejemplo: retos, competencias, trabajo cooperativo, retroalimentación y recompensas.

**Dinámica:** Como mencionan Dichev y Dicheva (2017) significa el cómo se desarrolla dicho proceso en el entorno digital empleando herramientas personalizadas y la interacción emocional con el usuario.

**Componentes:** De acuerdo a Werbach y Hunter (2012) los componentes son el resultado de la actividad en sí, es el producto que se obtiene cuando se combina la dinámica con la mecánica. Dicho de otra forma, es el reconocimiento al usuario por haber culminado satisfactoriamente. Por ejemplo: puntajes, insignias, misiones, avatares, la tabla de clasificación según puntaje y clasificación.



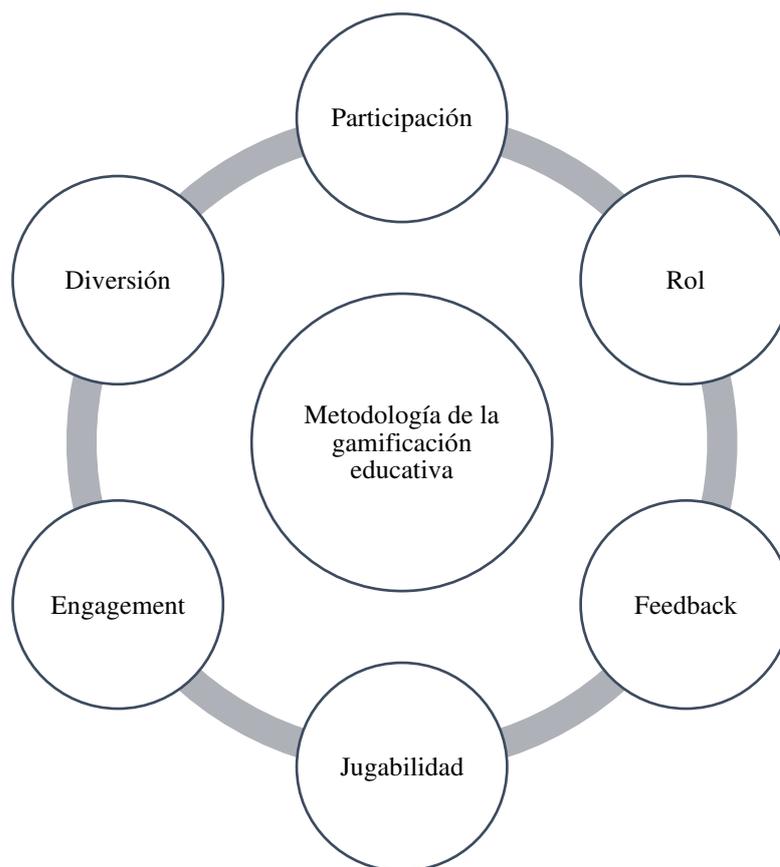
**Figura N° 2.** Proceso de los elementos de la gamificación.

Las actividades educativas que implican la gamificación deben trabajar con una metodología que permita adaptar reglamentos de un juego al desarrollo y aplicación de la enseñanza-aprendizaje. Con el fin de obtener logros de competencias de manera personal

como de aula. Según Barragán et al. (2015) una enseñanza-aprendizaje gamificada debe poseer las siguientes características: La jugabilidad trata la forma con la cual se manipula la actividad gamificada, el estudiante debe percibir los niveles de dificultad en el proceso. De igual manera, la participación proviene de cómo el estudiante desarrolla las actividades, ya sea de carácter individual o en equipo. Asimismo, asume el rol de jugador que debe cumplir con metas al finalizar dicha sesión. El *feedback* debe ser continuo, sin embargo, según las características del programa gamificado podría ser individual cada que cumple una misión o a nivel aula cuando finaliza el tiempo de sesión. Por otra parte, el *engagement* se debe a la predisposición emocional que tiene el estudiante durante la actividad. Por último, se debe considerar como elemento importante a la diversión debido a que es el personaje principal de esta metodología gamificada.

De igual manera, dentro de esta metodología se identifica dos métodos, por el cual se logra introducir el proceso gamificado en situaciones educativas; primero, de carácter superficial la cual se emplea en una sesión o una actividad; segundo, la de tipo estructural desarrollada durante un periodo lectivo en un área definida (Garone y Nesteriuk (2019).

Además, la era digital ha tenido mejoras desde la última década, por tal motivo no es extraño encontrar recursos y/o herramientas gamificadas a través del internet, como lo menciona Alsadoon (2023) entre ellas se encuentran diversas plataformas especiales para actividades gamificadas. Existen una variedad de plataformas digitales para acceder, algunas son gratuitas y otras limitadas en acciones por ser de suscripción.



**Figura N° 3.** Características de la metodología de la gamificación.

Entre las más utilizadas se encuentra *Quizizz* (2023) es una plataforma que permite gamificar contenidos en base al desarrollo de una clase, teniendo modalidades como cuestionarios interactivos (sincrónico), es decir, mientras se brinda el aprendizaje y la asignación de deberes (asincrónico), actividades programadas con un horario de resolución y entrega establecidos. *Kahoot!* (2023) es una plataforma con características similares, promoviendo así la inclusión de sesiones gamificadas *online*, ambas plataformas permiten obtener datos sobre el nivel de adquisición de aprendizaje y resultados estadísticos para compartir en formato de documentos portátiles (2023) – *Adobe PDF* y *Microsoft Excel* (2021).

Asimismo, la plataforma *Socrative* (2023), aunque esta se encuentre en el idioma extranjero, posee una facilidad en el proceso de crear situaciones que involucren los procesos de gamificación con características similares a la anteriores. Por otro lado, *Classdojo* (2023) siendo una plataforma que se encarga de monitorear el ambiente del aula ha sabido utilizar la gamificación en la aplicación como otorgar insignias, valoraciones positivas y negativas. De igual, manera se hace presente *PearDeck* (2023) una extensión que puede ser utilizada en Google Chrome para habilitar presentaciones

interactivas donde la gamificación se refleja en los puntajes y los méritos de la clase. Dentro del ámbito de creación de avatares se presenta *Classcraft* (2023), una herramienta que permite la creación de personajes según la elección de los estudiantes y al cumplir las actividades propuestas van otorgando puntos, el modo de juego es cooperativo, lo cual permite fortalecer sus habilidades sociales durante la adquisición de nuevos aprendizajes. Li et al. (2024) mencionan que las plataformas gamificadas tienen como objetivo desarrollar en los estudiantes habilidades, aprender, reforzar o evaluar contenidos de aprendizaje.

Se rescata algunas cuantas experiencias de bases teóricas como, por ejemplo:

1. La aplicación de esta metodología beneficia al estudiante en el aspecto cognitivo-emocional debido a que segrega químicos cerebrales (dopamina) capaz de modificar el estado de ánimo gracias a la motivación, atención y diversión, lo que facilita la adquisición de aprendizajes (Acosta et al., 2020).
2. Mejora y se eleva el índice de participación a nivel del aula por motivos de carácter competitivos, quienes buscan obtener los mejores resultados (Prieto, 2020).
3. Según los docentes encuestados se observó que los estudiantes mejoraron su rendimiento escolar gracias a la implementación de una metodología gamificada en el área de matemáticas (Smith, 2018).
4. Gracias a la metodología gamificada, los estudiantes registraron resultados positivos con respecto a la motivación (Hoover, 2019).

### **La Ley General de Educación y la implementación de la gamificación**

Se debe considerar que en la realidad peruana emplear la gamificación como estrategia para mejorar la calidad de educación que recibían los estudiantes antes, durante y después de la pandemia Covid-19 es posible. Como lo establece el Gobierno del Perú (2024) un marco normativo fundamental del sistema educativo del país en la Ley General de Educación - (Ley N° 28044) la cual tiene como objetivo garantizar la calidad educativa, donde se establece lineamientos sobre la evaluación y monitoreo de cómo se brindan la educación; formación y capacitación docente, se relacionan con el proceso pedagógico y de conocimiento; la promoción de la comunidad educativa para participar en la toma de decisiones para la gestión y mejorar en instituciones educativas con el propósito de que sea transparente y sirva como evidencia de rendición de cuentas. A

continuación, se mostrarán artículos establecidos y jerarquizados de cómo la gamificación se relacionaría con cada uno de ellos:

1. Fundamentos y disposiciones generales - Art. 8 y 9: Los artículos mencionados tienen como objetivo promover el desarrollo integral de los estudiantes, considerando el aspecto académico, las habilidades sociales y emocionales, por ello, la gamificación podría contribuir a impulsar el trabajo cooperativo, pensamiento creativo, valores y resolución de problemas mediante situaciones gamificadas. Asimismo, la participación activa en su propio aprendizaje, la metodología propuesta fomentaría la motivación al recrear escenarios más dinámicos, obteniendo así un aula activa y comprometida.

2. Fundamentos y disposiciones generales - Art. 10: La atención a la diversidad del alumnado, la metodología propuesta podría ser una herramienta efectiva para generar espacios inclusivos, debido a que puede ser adaptada a las necesidad y estilos de aprendizaje, también mencionado en el Art. 13, con el propósito de ofrecer diversos métodos de participación.

3. Disposiciones Generales - Art. 21: Es de conocimiento público que el Estado tiene como función reconocer e incentivar la innovación educativa, por lo cual, la ejecución de programadas gamificados favorecerá a las instituciones educativas que lo promuevan en sus aulas.

4. Disposiciones Generales - Art. 33 - Se establece y toma en consideración la creación y cumplimiento del Currículo de Educación Básica (CEB), destacando la flexibilidad y adaptabilidad, también se vuelven responsables las instituciones educativas en la elaboración de propuestas curriculares según las necesidades de sus estudiantes, por lo cual la gamificación se beneficiaría de CEB flexible la cual daría oportunidad a las actividades gamificadas que pueden ser planeadas, adecuadas y ajustada teniendo en cuenta los resultados dentro de su ejecución. Además, el aspecto integrador fomenta diversas formas de interactuar y participar, debido a ello, se debería emplear el desarrollo de habilidades que promuevan un aprendizaje holístico. Por otro lado, incentivaría la personalización del aprendizaje como respuesta a la innovación y evaluación permanente alternativa. Por último, podría implementar la inserción dentro de las sesiones de clases u horario de la semana para incluir actividades gamificadas.

5. Comunidad Educativa - Art. 53 y 56- Según lo establecido, el estudiante es el centro de proceso educativo, por eso, es necesario contar con diversas disposiciones eficientes que favorezcan en su aprendizaje, por tal motivo, la gamificación sería un aspecto innovador dentro de dicho proceso que el docente debe emplear como parte de la planificación de una sesión de clases, unidad o plan anual.

Con respecto al Proyecto Educativo Nacional (PEN) 2021, el cual se enfocó en mejorar la calidad, equidad y sostenimiento del sistema educativo, si se hubiera aplicado la gamificación desde la promoción de las TIC, se hubiera logrado resultados óptimos en relación a promover las oportunidades y obtener resultados educativos de calidad, mejorar los recursos para el proceso de enseñanza-aprendizaje, se hubiera promovido y mejorado la capacitación en carácter innovador y tecnológico que debían tener los docentes hasta la finalización y cumplimiento de dicho proyecto (Consejo Nacional de Educación del Perú [CNE], 2007). Asimismo, el PEN al 2036 propone normativas, directrices y objetivos luego de lo vivido por la pandemia Covid-19 continuando con la mejora continua de la calidad, equidad y congruencia del aprendizaje, formando a los estudiantes en ciudadanos del siglo XXI (CNE, 2020). Teniendo en cuenta que el CEB promueve el desarrollo de competencias y no solo el enfoque en transmisión de conocimientos, por el contrario, el desarrollo integral como ciudadano con habilidades que le permitan el manejo de los aspectos emocionales, competencias digitales (lo que se busca en la práctica de la gamificación) y práctica de valores basados en la moral y ética ciudadana. Persiste en una educación inclusiva y equitativa con el propósito de que todos los ciudadanos puedan acceder a las mismas oportunidades educativas.

De igual importancia, brindar una educación tecnológica la cual le permitiría desenvolverse en aspectos de emprendimiento e innovación. Permanecer con la relevancia de que los docentes sean capaces de mejorar su formación continua, contribuyendo de manera fundamental en el proceso educativo. Según las ideas anteriormente expuestas y evaluadas según el contexto internacional, se debe integrar de manera significativa y constante la aplicación de las TIC en la CEB y prácticas pedagógicas del maestro, no obstante, se debe considerar que dichas políticas establecidas deben considerar la realidad de cada región y escuela en particular. Entonces, se debe partir de conocer las competencias transversales que se desarrollan en diferentes áreas y están inmersas en la planificación anual, de unidades didácticas y sesiones de aprendizaje.

Como establece el Ministerio de Educación (MINEDU) (2019) para iniciar, la primera competencia transversal, la cual consiste en que los estudiantes y docente deben estar calificados para el uso de las TIC, esta competencia no solo hace referencia al uso ético y responsable, si no que se refiere al nivel de dominio para manipular herramientas digitales basados en principios de conducta en un EVA. Sin embargo, como lo menciona Centurion (2021) los docentes presentaron dificultades para aplicar dichas competencias en los EVA, en primer lugar, el personal docente no estuvo ni estaba capacitado para abordar la situación de un evento sanitario internacional que limitaba de actividades por lo cual presentaron dificultades actualizados sobre la aplicación de TIC y el conocimiento de la realidad del acceso de los estudiantes a los EVA. En relación con la metodología de gamificación promovida durante el inicio de la pandemia no se visualizó algún aspecto positivo en el sector público de educación debido a los inconvenientes anteriormente mencionados.

Continuando con el análisis, el Ministerio de Educación (MINEDU) (2019) conceptualiza la segunda competencia transversal indicando que el estudiante debe ser los responsables de las acciones que le permita lograr su aprendizaje desde la planificación, monitoreo y evaluación promoviendo la autonomía como parte de su formación continua. según lo estudiado por Leiva et al. (2020) los estudiantes debieron ser aptos para aplicar estrategias para aprender, y si fuera necesario reaprender, debido a las diversas plataformas virtuales o de libre acceso, los medios de comunicación, como un nuevo escenario de aprendizaje, se puede decir, que el entorno virtual y remoto fomenta la autonomía y espíritu creativo. Por lo tanto, es necesario abarcar el aspecto del Marco de Buen Desempeño Docente, publicación en la cual el Ministerio de Educación (MINEDU) (2014) establece competencias fundamentales para mejorar la calidad de aprendizaje, comprendido por cuatro dimensiones, nueve competencias y cuarenta desempeños distribuidos entre ellas, no serán mencionadas en su totalidad, si no que se dará prioridad a ellas que se relacionan con la propuesta de metodología de actividades gamificadas. Según lo expuesto por Portuguez et al. (2022) se debe considerar que durante la pandemia Covid-19 se brindaron orientaciones en base a modalidad de gestionar, planificar y ejecutar las sesiones de aprendizaje de manera remota, los cuales serán enlistados de la siguiente manera:

- Primera dimensión: Relacionada al proceso previo de la clase, la cual abarca la planeación, elaboración y adaptación de documentos pedagógicos siempre y cuando consideren la realidad social y entorno del estudiante.
- Segunda dimensión: Participación de los docentes como mediador y orientador del aprendizaje de los estudiantes haciendo uso de diversas estrategias y metodologías teniendo en cuenta la promoción del aprendizaje autónomo en un espacio establecido y favoreciendo a la motivación de los estudiantes.
- Cuarta dimensión: El docente debe incluirse en las actividades propuestas con fines pedagógicos, capacitaciones y formación continua, en conjunto con sus pares, teniendo en cuenta que un buen desempeño dentro del aula promueve actitudes creativas, autocríticas e innovadoras.

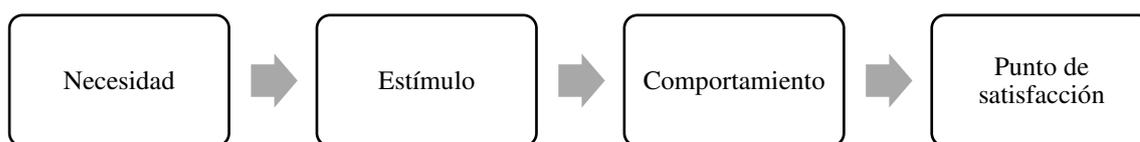
En aquel tiempo, el Ministerio de Educación (MINEDU) había establecido diversas normas y adaptaciones, con el propósito de seguir brindando una educación de calidad y continua sin interrupciones. Entre ellas, la Presidencia de la República del Perú (2020) dictamina el Decreto de Urgencia N° 026-2020 emitido el 15 de marzo del 2020, el cual establecía medidas excepcionales y temporales sobre el servicio educativo durante la pandemia Covid-19, se establece en el Art. 21 que indica al MINEDU establecer acciones pertinentes para que las instituciones educativas públicas y privadas brinden el servicio educativo de manera no presencial o remotas de cualquier otra modalidad. Por lo cual, optaron por la implementación del programa “Aprendo en Casa” que estaba disponible en diversos medios de comunicación, como la televisión, radio e internet, con el fin de proporcionar contenidos educativos a todos los estudiantes de Educación Básica Regular (EBR) en el país, siendo también su objetivo principal romper las brechas de desigualdad. Cómo lo estableció Morales (2020) se debe evaluar el grado de vinculación entre el programa de Aprendo en Casa, TIC y educación, y como ellas en conjunto promueven el desarrollo de las competencias del CEB.

El programa tuvo una respuesta positiva por parte de la población, estuvo destinado a los tres niveles de educación básica, especial y alternativa, asimismo, en la educación intercultural bilingüe se reprodujeron en los temas en el lenguaje originario de su comunidad, siendo un total de 9 lenguas indígenas de las regiones andinas y selváticas. Asimismo, demostró que, aunque fue un proyecto interesante marcó un hito en la educación peruana y los nuevos retos y dificultades a superar como la formación óptima del personal docente, adaptaciones y nueva estructuración de la metodología aplicada,

inserción de nuevos procesos evaluativos, material pedagógico y didáctico que cubra las necesidades del formato empleado en el programa, monitoreo y retroalimentación a distancia, intercambio de experiencias entre las diversas escuelas del Perú. Además, en estos nuevos retos se debe considerar los aspectos motivacionales, así cuando se menciona motivación, directamente hace referencia al aspecto psicológico de realizar acciones a través de actividades que parecen gratas o estimulantes. Conforme a la premisa anteriormente mencionada se conceptualiza la motivación.

### Motivación

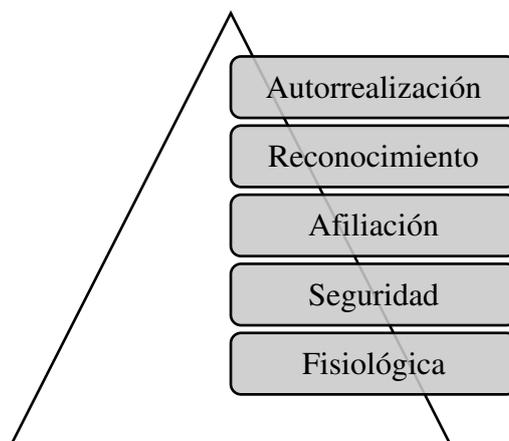
Según González (2008) menciona que la motivación es un conjunto de características propias del comportamiento que se modifica según las necesidades del individuo. Por otro lado, la palabra motivación surge del latín *movere* que expresa la energía de las personas para moverse, actuar o lograr alguna meta (Jansen et al., 2022). En otras palabras, es una agrupación de los procesos psíquicos que buscan saciar un determinado objetivo. Por estos motivos ha sido parte del estudio e investigaciones del quehacer psicológico (Urhahne & Wijnia, 2023). De igual manera, Vaquero et al. (2020) manifiestan que la motivación es de carácter continuo y autodeterminativa, dicho de otro modo, la motivación es un proceso sistemático cognitivo que se caracteriza por ser autónoma, pero cabe destacar que también es influenciada directa o indirectamente. Dicho proceso presenta cuatro fases, como lo menciona Özkalp y Kirel (2005; citado en Turabik y Baskan, 2015):



**Figura N° 4.** Fases de la motivación.

De manera breve, el proceso motivacional se caracteriza por cómo el individuo busca satisfacer sus necesidades. Las cuales rigen sobre la persona para dirigirse al objetivo. Por tal motivo, el individuo debe ser estimulado y así obtener un comportamiento que le permitirá cumplir con la satisfacción. Mientras que Herlambang et al. (2021) hacen mención de que existe niveles de motivación presente en la realización de objetivos en direcciones paralelas, es decir, que no se relacionan entre sí, porque

presentan características diferentes. Se observa en la pirámide de Maslow (1943), los niveles siguientes:



**Figura N° 5.** Pirámide de Abraham Maslow (1943).

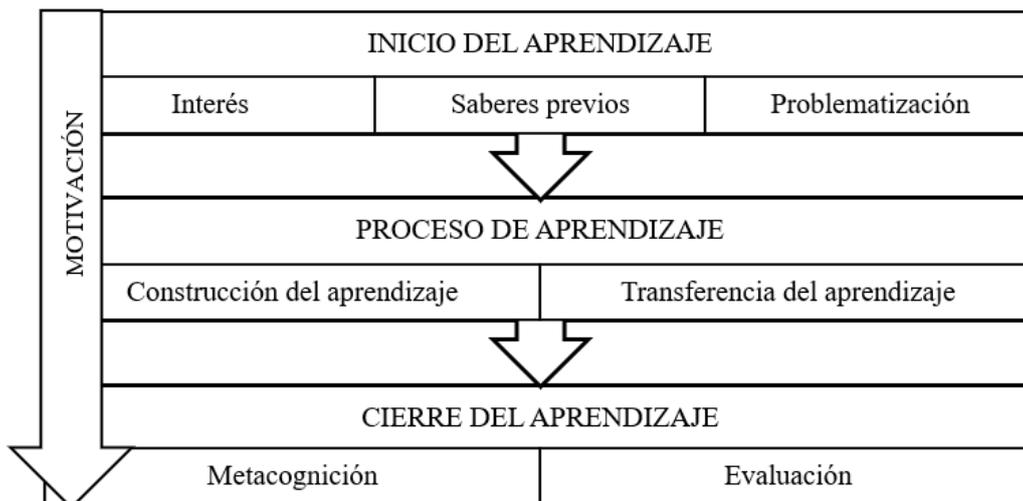
Se debe tener presente que la motivación es relativa al ser humano, asimismo, es el resultado de los estímulos externos; que pueden tener efectos significativos en el crecimiento personal, así como en sus frustraciones (Ryan & Deci, 2020). De tal manera, los individuos se ven estimulados a ciertos factores externos (recompensas y castigos) para lograr cumplir un objetivo; sin embargo, los factores pueden ser internos y se desplazan por el interés personal como la auto-eficiencia, entre otros. Éste último se caracteriza por el disfrute y goce de la persona (Sardo, 2016). *Primero*, Lemos y Veríssimo (2013) demuestran que la motivación extrínseca puede servir de apoyo en el proceso de aprendizaje debido a que tiene como objetivo cumplir con actividades desapacibles. Por otra parte, la motivación extrínseca según Sardo (2016) tiene como estímulo las circunstancias externas a la persona, por lo que es posible que se relacione con la obtención de privilegios, pero, también puede ser para evitar represalias. Sin embargo, este factor no es considerado como disfrute si no solo la responsabilidad de cumplir algo impuesto. De igual manera, Karlen et al. (2019) afirman que dicho factor extrínseco busca el compromiso de una conducta debido a una regulación realizada por entes externos para cumplir o impedir un resultado.

*Segundo*, la motivación intrínseca según Hatlevik y Bjarnø (2021) es el factor interno que representa que los individuos muestran interés y goce por las actividades propuestas. El cumplimiento de las actividades es por decisión propia, desligando la imposición para obtener premios externos. De igual manera, Herlambang et al. (2021) argumentan que dicho tipo de motivación debe ser aprovechada y calificarse distinta a los

otros tipos de motivación, debido que con ella se adquieren habilidades y cualidades que benefician al individuo. Asimismo, Karlen et al. (2019) reflexionan y conceptualizan los beneficios de la motivación intrínseca por la cual el individuo se siente mejor consigo mismo y el cumplimiento de las actividades. Esto genera un índice elevado en la intervención, desarrollo, adquisición de aprendizajes, mejora la autonomía, en otras palabras, se compromete emocionalmente en el desarrollo y logro de un determinado objetivo.

### **La motivación en el proceso de enseñanza**

El proceso de motivación es uno de los temas de interés en el campo educativo; en los que han surgido teorías motivacionales para describir, explicar y predecir los comportamientos vinculados al aprendizaje (Urhahne & Wijnia, 2023). El desarrollo de las clases abarca un eje protagónico para lograr la realización de las actividades por parte de los estudiantes y mediadas por los docentes, por lo cual, se deben planificar, ejecutar y evaluar estrategias que fomenten los tipos de motivación que se generan en cada uno de los alumnos. González et al. (2023) mencionan que el aprendizaje debe partir de los saberes previos y ser adecuado para establecer relaciones con el nuevo conocimiento considerando las actitudes positivas y favorables frente a una situación de aprendizaje, la motivación hace presencia en cómo el estudiantes se desenvuelve de forma positiva frente a la nueva situación, y se verán reflejados en acciones tales como mostrar interés en la actividad, participación en trabajos cooperativos, desarrollo de habilidades competentes, metas personales, percepción de ayuda del docente, satisfacción por ayudar y ser ayudado por sus pares. Por otro lado, Zhao y Guo (2019) indican que la cantidad de intervenciones extrínsecas que reciben los estudiantes, mayor será su motivación intrínseca. En los modelos establecidos de las sesiones de clases por parte del MINEDU (2017) y según Jordán (2023), en el bloque de inicio da partida a los procesos pedagógicos en toda sesión, independientemente de los procesos didácticos del área, se establece a la motivación como apertura al proceso de enseñanza-aprendizaje en la cual se establecen recursos pedagógicos como medio para atraer la atención y despertar el interés sobre el conocimiento con el propósito de establecer un clima favorable para el aprendizaje, no obstante, no permanece en el primer bloque sino se amplía de forma constante y transversal a través del desarrollo de la clase hasta el momento de la evaluación.



**Figura N° 6.** Procesos pedagógicos de una sesión de clases.

Luego de estas reflexiones; teniendo en cuenta que la gamificación implica implementar juegos en situaciones de aprendizaje favoreciendo al compromiso y la motivación estudiantil (Hallifax et al., 2020). Además, que esta motivación favorece a que los estudiantes deseen realizar sus tareas académicas (Haerens et al., 2018); o lograr más que éxitos académicos (Urhahne & Wijnia, 2023), como, por ejemplo, condiciones personales favorables para el crecimiento personal de los estudiantes (Ryan & Deci, 2020). Es por estas razones que, en este estudio se establece el objetivo general: Identificar la relación predictiva que existe entre la gamificación de la enseñanza y la motivación en los estudiantes de una Institución Educativa Particular de Ventanilla (Lima – Perú), durante el 2021. Siendo los dos objetivos específicos: Establecer la relación predictiva entre el uso de recursos gamificados y la motivación extrínseca en los estudiantes de una Institución Educativa Particular de Ventanilla, 2021. Luego, establecer la relación predictiva entre el uso de recursos gamificados y la motivación intrínseca en los estudiantes de una Institución Educativa Particular de Ventanilla, 2021. Además, se propone como hipótesis general, que será verificada después de realizar el análisis de datos:

Existe relación significativa predictora entre la gamificación de la enseñanza con la motivación en los estudiantes de una Institución Educativa Particular de Ventanilla (Lima – Perú), durante el 2021.

Con ella se plantea las dos hipótesis específicas:

- Existe relación significativa predictora entre el uso de recursos gamificados y la motivación extrínseca en los estudiantes de una Institución Educativa Particular de Ventanilla, 2021.
- Existe relación significativa predictora entre el uso de recursos gamificados y la motivación intrínseca en los estudiantes de una Institución Educativa Particular de Ventanilla, 2021.

El presente proyecto de investigación justifica las acciones que se tomará a través de la descripción del problema expuesto; la justificación social parte de los resultados que beneficiarán a la población estudiantil brindando información sobre la relación entre su motivación y el aprendizaje, de igual manera contribuirá a los docentes a promover y hacer uso de innovaciones educativas como la gamificación de la enseñanza. A partir de los resultados que se obtendrán se pretende contribuir con la Institución Educativa, convocando a los integrantes de la plana docente a diseñar, planear e implementar situaciones de aprendizaje gamificadas para los estudiantes con el fin de promover la motivación hacia el aprendizaje. Desde la justificación teórica; la investigación busca, establecer la relación entre las variables estudiadas empleando las bases teóricas sobre estudios realizados en la metodología de la gamificación. Asumiendo, que los docentes se sientan atraídos por el tema de gamificación de la enseñanza y la motivación. Por lo tanto, favorece el aprendizaje que adquieren y desarrollan los estudiantes.

Es de suma importancia enfatizar que la motivación no se desliga de la educación en ningún aspecto, es por tal motivo que debe estar presente en los procesos de enseñanza – aprendizaje. El estudiante aprende a través de escenarios donde se relacione como el personaje principal de su educación y justamente la gamificación cumple con dicho propósito constructivista que prolifera por todo el mundo. Aunque el término en sí, se empleó en empresas debido al formato de marketing. España y Estados Unidos han llevado estos conceptos a una realidad educativa, dicha metodología de gamificación se relaciona con actividades que motiven al estudiante a mejorar su rendimiento escolar. En el aspecto metodológico, el trabajo de investigación se considera, y establece, de carácter importante porque proporciona base científica válida sobre las variables de estudio: gamificación y motivación. Por otro lado, se realizará el análisis de confiabilidad y

validez de los instrumentos de evaluación de las variables de estudio, consolidando la autenticidad de la investigación.

De igual manera se obtiene experiencias en cuanto a la mejora de actividades educativas que impliquen el juego lo cual favorecerá a la motivación, entre ellas están:

1. El incremento de la motivación gracias a actividades de juegos, no asegura un mejor rendimiento escolar permanente. Sin embargo, debe ser el medio por el cual se implementa tareas que sean motivantes para el alumnado y desarrolle sus habilidades en situaciones más complejas (Subinas y Berciano, 2019).

2. La operación de estrategias en base a juegos cooperativos en diversos grados de educación influye en la toma de decisiones y el desarrollo psicoevolutivo como la motivación extrínseca e intrínseca. Actividades que involucren el juego siempre será del agrado y disfrute de los estudiantes lo cual será el motivo de un desarrollo de clases con todo el alumnado participe (Navarro et al., 2018).

3. Realizar las unidades didácticas con fundamentos de juegos aplicados en las clases de origen competitivo lograron el objetivo de mejorar la participación por decisión propia y fue propicio ser el ente de la motivación externa (Rodríguez et al., 2024).

## **METODOLOGÍA**

### **DISEÑO**

Se aplicó el método científico básico debido a que es empírico, analiza hipótesis para producir situaciones predictoras que serán aprobadas o rechazadas durante la aplicación del instrumento (Nazario, 2016). Asimismo, presenta un enfoque cuantitativo; utilizando medición numeral, la observación y recolección de datos, para analizarlos estadísticamente (Sánchez, 2019). Se caracteriza por ser de diseño no experimental debido a que se trabaja con la observación y se clasifica por ser transversal al precisar en el tiempo en que se registraron los datos (Sousa et al., 2007). Para ello, se plantea un cronograma de actividades, en el que se indicará el día para realizar dicha evaluación de los instrumentos a los participantes. Además, es de tipo correlacional – predictiva. Se conceptualiza que la correlación es la relación medible que existe entre dos fenómenos distintos (Ladd et al., 2015). El primero por causa de buscar la influencia de la gamificación en la motivación de los estudiantes de una Institución Educativa Particular

de Ventanilla, 2021. Asimismo, la predictiva busca relacionar el grado de predicción que influye una variable sobre otra (Ali & Younas, 2023; Carrasquilla et al., 2016).

## **PARTICIPANTES**

El estudio se llevó a cabo en una institución educativa privada de la Unidad de Gestión Educativa Local (UGEL 04), ubicada en la provincia Constitucional Callao (Lima – Perú). Asimismo, el estudio tuvo la duración del periodo lectivo educacional correspondiente al 2021, el mismo inició con la elaboración del proyecto y culminará con la sustentación y aprobación de la tesis en el 2022. Tomando en cuenta que la población de interés serán estudiantes varones y mujeres pertenecientes al nivel primario y secundario. Se empleó el muestreo no probabilístico intencional, por ser oportuno a la cercanía de los participantes. Además, cumple con ciertos criterios de la investigación brindando información lo más acertada posible (Bhardwaj, 2019). Así, se podría decir: los estudiantes, presentan esta predisposición por recibir una enseñanza gamificada. La población está compuesta por un total de 71 estudiantes, y una muestra compuesta por XX estudiantes de nivel primaria (quinto grado).

## **MEDICIÓN O INSTRUMENTOS**

Por ser una investigación cuantitativa de tipo correlacional – predictiva, se realizó un cuestionario psicométrico de dos subescalas (subescala de gamificación y subescala de motivación) permitiendo así la obtención de resultados en escalas medibles. Dicho instrumento tiene autoría única por ser creado por el autor, la cual se presenta cómo:

### **Escala de Gamificación de la enseñanza en Educación Primaria**

Tiene como finalidad medir los niveles de influencia de la gamificación en la motivación de los estudiantes durante las clases recibidas con recursos gamificados. Consta de 15 ítems con cinco opciones a elegir basada en la escala de Likert, que tiene opciones de respuesta desde: Totalmente en desacuerdo / Muy mal hasta / Totalmente de acuerdo / Muy bien. Compreendida por cinco dimensiones, de las cuáles tres pertenecen a los componentes de la Gamificación y otros dos, se refieren a los tipos de Motivación (*ver Apéndice C*).

De tal forma, se obtiene lo siguiente:

- a. Mecánica (D1): compuesta por 3 ítems relacionados a “Acumulación de puntos, Escala de niveles y Clasificaciones”.
- b. Dinámica (D2): Compuesta por 3 ítems relacionados a “Recompensas, Logro y Competición”.
- c. Componentes (D3): Compuesta por 3 ítems relacionados a “Puntajes, Avatares y Ranking”.
- d. Motivación intrínseca (D4): Aborda los ítems “Autonomía, Dominio y Conexión”
- e. Motivación Extrínseca (D5): Aborda “Elogios y reconocimientos, Frecuencia e Intervalo de tiempo”.

## **PROCEDIMIENTO**

Se solicitó el permiso correspondiente para ejecutar el estudio. Antes que los participantes sean evaluados tuvieron conocimientos sobre las encuestas, buscando y promoviendo una actividad consensuada entre el investigador e individuos participantes. El 30 de septiembre del 2021 se aplicó el instrumento designado “Escala de Gamificación de la enseñanza en Educación Primaria”, cuyo trasfondo marca la correlación - predictiva entre las variables Gamificación y Motivación a través de Google Forms. Los resultados obtenidos en dicho formulario fueron exportados hacia el programa Excel, para luego volver a ser exportados y dirigidos al programa estadístico Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) versión 25 (International Business Machines; Knowledge Center, 2017). Por tratarse de un instrumento elaborado para el presente estudio, se analizó su consistencia y validez. De esta manera, se aplicó el Análisis Factorial Exploratorio (AFE) para identificar el coeficiente de ajuste de muestra, esperando que el valor de la prueba de Kayser Meyer Olkin (KMO) sea superior o igual a ,50; y el valor de significatividad sea óptimo ( $p < .05$ ) (Field, 2018). Luego, se analizó la consistencia del coeficiente del Alfa de Cronbach, esperando un valor de escala general de ,70 a más (Saito et al., 2021). Además, se realizaron los análisis de correlaciones de variables aplicando los rangos de interpretación de (Cohen ,1992). Finalmente, se analizó el poder predictivo entre variables con regresiones lineales múltiples (Ali & Younas, 2023). Al estudiar una muestra de niños. Se aplicaron los criterios éticos respetando la participación voluntaria y anónima (Centre for Children and Young People, 2022). Así, se procedió de acuerdo a la Ley N°. 27337 del Código del Niños y del Adolescente del Perú, conservando el anonimato de los menores (Congreso de la República del Perú, 2000).

## RESULTADOS

### Validez y confiabilidad de instrumentos

Primero, se procedió a realizar la validación y confiabilidad del instrumento “Escala de Gamificación de la enseñanza en Educación Primaria” ( Estela Pío,2021). Para ello, se tomó las siguientes consideraciones con respecto al AFE mediante el estadístico de adecuación de muestra del KMO (ver Tabla 1). Se analizó las dimensiones trabajadas y obteniendo una puntuación de .54 ( $X^2 = 35.585$ ,  $gl = 10$ ,  $p < .000$ ). Este resultado es aceptable para verificar la validez del instrumento (Field, 2018). Del mismo modo, se aplicó el análisis de coeficiente Alfa de Cronbach que obtuvo resultados favorables y admisibles. La dimensión mecánica obtuvo un coeficiente de .72; dinámica, .73 y componentes .49. Cuyo valor final no fue favorable por no demostrar consistencia. Sin embargo, al analizar a la variable independiente (Gamificación) que está compuesta por las dimensiones mencionadas logró un puntaje de .76, mientras que la variable dependiente que poseía dos dimensiones dónde motivación intrínseca obtuvo un coeficiente de .81. Mientras que motivación extrínseca obtuvo .54, lo que no fue favorable por déficit de consistencia. Por ello, se agrupó para el análisis por variable y se obtuvo un puntaje .78. Se realizó un análisis final entre ambas variables obteniendo así un coeficiente de .86. Siendo un valor consistente (Saito et al., 2021) (ver Tabla 1).

**Tabla 1.** Prueba de análisis factorial exploratorio KMO y Confiabilidad Cronbach

		Validez		Confiabilidad	
		KMO	Test de Bartlett	Cronbach	
Valores óptimos		≥ .50	$p < .05$	≥ .70	
Escala de Likert de Gamificación de la enseñanza en Educación Primaria					
1	Mecánica	.54		.72	
2	Dinámicas	.65	$p < .000$	.73	.76
3	Componentes	.67	.54	.49	.86
4	Motivación intrínseca	.67		.81	.78
5	Motivación extrínseca	.67		.54	

**Nota.** El resultado KMO es admisible (López et al., 2019). Y el alfa de Cronbach se consideró aceptable sólo para el estudio (Taber, 2018).

## Exploración según datos sociodemográficos

### Diferencia de medias

Posteriormente a los análisis anteriormente mencionados, se realizó una evaluación estadística de los datos obtenidos según el género (mujeres y hombres) aplicando la prueba T de Student para muestras independientes, debido a que sólo se realizó una muestra (IBM, 2017) (ver tabla 2). Los resultados demostraron que sólo existe diferencia significativa en la dimensión de mecánica y el género de los estudiantes, mientras que las demás dimensiones demostraron lo contrario. Esto explicaría una variación entre las medias de varones y mujeres con relación a la “Acumulación de puntos, Escala de niveles y Clasificaciones”.

**Tabla 2.** Diferencia de medias según el género de los estudiantes – Prueba T de Student

Dimensiones	Sexo	N	Media	Desviación estándar	Prueba de Levene	Prueba T
Mecánica	Mujer	6	14,33	,816	$p=.19 (p > .05)$	$p=.02 (p < .05)$
	Hombre	8	12,63	1,408		$p=.01 (p < .05)$
Dinámica	Mujer	6	13,33	1,633	$p=.28 (p > .05)$	$p=.19 (p > .05)$
	Hombre	8	11,88	2,167		$p=.18 (p > .05)$
Componentes	Mujer	6	14,00	1,265	$p=.85 (p > .05)$	$p=.72 (p > .05)$
	Hombre	8	13,75	1,282		$p=.72 (p > .05)$
Intrínseca	Mujer	6	13,33	1,862	$p=.92 (p > .05)$	$p=.58 (p > .05)$
	Hombre	8	12,75	1,982		$p=.58 (p > .05)$
Extrínseca	Mujer	6	13,17	1,722	$p=.85 (p > .05)$	$p=.76 (p > .05)$
	Hombre	8	12,88	1,727		$p=.76 (p > .05)$

**Nota.** Las diferencias significativas se identifican si en los resultados de Prueba de Levene o de la prueba T se muestran valores de significatividad menores a .05 ( $p < .05$ )

## Relación entre variables

### Correlación de Pearson

La aplicación del análisis de coeficiente  $r$  de Pearson, considerando los niveles según los criterios de Cohen (1992) quién manifiesta que la relación es leve ( $r = .10 - .23$ ), moderada ( $r = .24 - .36$ ) y fuerte ( $r = .37$  a más) (ver tabla 3). Se visualiza la correlación ( $r$ ) con los grados de significatividad bilaterales constituidos ( $*p < .05$ ,  $**p < .01$ ,  $***p < .001$ ). Por lo cual, se presenta según la jerarquía establecida entre las dimensiones y se agrega en primer plano a la variable género por presentar una diferencia de media. Con relación al género se presencié una relación negativa fuerte con grado de significatividad válido con la dimensión mecánica. Anteriormente, había sido mencionado que ambas presentaban diferencias de medias lo que originaría una nueva visión sobre cómo influye los aspectos de acumulación de puntos, escala de niveles y clasificaciones con el sexo del estudiante y de manera contraria.

Asimismo, la dimensión dinámica tiene una relación positiva y significativa fuerte con mecánica, esto podría asegurar a que la acumulación de puntos, escala de niveles y clasificaciones se ve influenciada por las recompensas, logros y competición empleados en los recursos gamificados. De igual manera, la dimensión de motivación intrínseca influye de manera positiva y significativa en las dimensiones de dinámica y componente, esto afirma que la autonomía, dominio y conexión guardan estrecha relación con las recompensas, logros, competición, puntajes, avatares y ranking que reciben los estudiantes mediante los recursos gamificados. Por último, se percibe los grados de correlación entre la motivación extrínseca, lo cual es positiva y significativa con las dimensiones de dinámica, componente con la motivación intrínseca, en pocas palabras los elogios y reconocimientos, frecuencia e intervalo de tiempo con el cual la docente reconoce los resultados de los estudiantes influye de manera positiva en el desarrollo de los recursos gamificados y el desenvolvimiento de los estudiantes. Además, se obtiene valores positivos y significativos entre las dimensiones agrupadas en sus determinadas variables gamificación y motivación ( $r = ,76^{**}$ ,  $p < 0.01$ ).

**Tabla 3.** Correlación de Pearson entre dimensiones

Dimensiones e indicadores	1	2	3	4	5	6
1 Género	---					
2 Mecánica	-.61*	(.72)				
3 Dinámica	-.37	.69**	(.73)			
4 Componente	-.10	.51	.40	(.49)		
5 Motivación Intrínseca	-.16	.42	.61*	.60*	(.81)	
6 Motivación Extrínseca	-.1	.42	.64*	.79**	.64*	(.54)

**Nota.** \*, \*\*, \*\*\* Muestran las relaciones significativas. \* $p < .05$ , \*\* $p < .01$ , \*\*\* $p < .001$  (bilateral). El Alfa de Cronbach se muestra en los paréntesis diagonales.

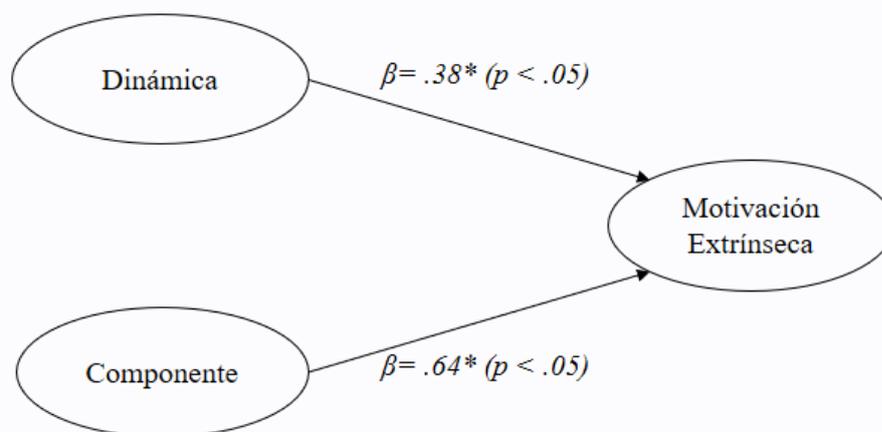
### Regresión lineal múltiple

Al finalizar el análisis de correlación entre dimensiones se realizó el análisis de regresión lineal múltiple la cual consiste en buscar dimensiones independientes que predicen a las dependientes (Ali & Younas, 2023). Además, corrobora los grados de significancia entre ellas. Buscando así la adecuación de modelos para establecer niveles de predicción significativos, por tal motivo, se excluye a la dimensión mecánica por presentar niveles superiores a los rangos del  $p$  valor. Sin embargo, se observa el contraste entre ambas dimensiones de motivación y las relacionadas a la gamificación. Dando valores significativos de predicción en una de ellas, es decir que la dimensión dinámica ( $\beta = .38^*$ ,  $p < .05$ ) y componente ( $\beta = .64^*$ ,  $p < .05$ ) según el modelo adecuado genera un 75 % de varianza ( $R^2 = .75$ ,  $gl = 13$ ,  $f = 16.086$ ,  $p < .05$ ) con la motivación extrínseca. Los datos presentados permiten interpretar que las dimensiones dinámica y componente predicen de manera significativa y positiva a la motivación extrínseca de los estudiantes. En otras palabras, en la ejecución de los recursos gamificados las recompensas, logro, competición, puntajes, avatares y ranking poseen un poder predictivo sobre los elogios y reconocimientos, frecuencia e intervalo de tiempo que reciben por parte del docente al reconocer sus resultados (ver Tabla 4 y Figura 7).

**Tabla 4.** Regresión lineal múltiple entre dimensiones según modelos optimizados

Variable predictora	Variable dependiente o de salida			
	Modelo 1. Motivación Intrínseca		Modelo 2. Motivación Extrínseca	
Dinámica	$R^2=.52$	$\beta=.44$	$R^2=.75$	$\beta=.38^*$
Componente		$\beta=.42$		$\beta=.64^*$

**Nota.** \* $p < .05$ , \*\* $p < .01$ , \*\*\* $p < .001$ .



**Figura N° 7.** Regresión lineal múltiple que confirma que la dimensión dinámica y el componente predicen a la motivación extrínseca.

## DISCUSIÓN

La presente investigación tuvo como objetivo determinar la influencia de la gamificación en la motivación de estudiantes de nivel primaria. Es por ello que se investigó acerca de los términos que corresponden a las variables, consultado en la investigación de Acosta et al (2020) para profundizar sobre el concepto de gamificación, y basado en ello sobre sus elementos mecánica de Cortizo (2011), dinámica de Dichev y Dicheva (2017) y componentes de Werbach y Hunter (2012). Por otro lado, los conceptos de motivación de Vaquero et al. (2020) y los tipos; intrínseca de Hatlevik y Bjarnø (2021) y extrínseca de Sardo (2016). Al concluir el análisis, se consiguió tres resultados en base a la metodología aplicada, obtenido en base al género, ya que se observa una diferencia significativa en la dimensión mecánica entre mujeres y hombres siendo un indicativo de varianza en la percepción de “acumulación de puntos, escala de niveles y clasificaciones”, simbolizando que el género del estudiante cumple un rol importante en cómo se experimenta y compromete al elemento de la gamificación. Sin embargo, Denden et al.

(2021) en su investigación demuestra que el género no es un factor determinante en la percepción de los elementos de la gamificación, a excepción de la retroalimentación, con la cual, las mujeres la encuentran más conveniente. Esto implica que mientras algunos aspectos de la gamificación, como la mecánica, son percibidos de diversa manera según el género masculino, la finalización del recurso gamificado y su retroalimentación tienen una utilidad percibida diferente en el sexo femenino.

Dichas diferencias pueden relacionarse con factores intrínsecos que influyen en cómo los estudiantes, según su género, se desenvuelven en situaciones de aprendizaje gamificados. Asimismo, se agrupa del segundo dato obtenido, la relación negativa fuerte entre el género y la dimensión mecánica de juego, la cual es significativa, mencionando que las mujeres presentan niveles bajos de interés en la acumulación de puntos, niveles y clasificaciones a diferencias del sexo masculino. Ante lo discutido, se resalta una perspectiva basada en cómo los elementos de la gamificación afectan de manera distinta a los estudiantes según su género. No obstante, Almusharraf et al. (2023) demuestra lo contrario, esto es debido a que ambos géneros se muestran interesados en obtener puntos, lograr niveles y clasificaciones, estos hallazgos evocan que el género no sea un factor determinante en respuesta a la gamificación. Por ende, el elemento de mecánica en situaciones de aprendizaje gamificadas pueden presentar diversos efectos según el género, depende del contexto del estudiante y la aplicación de los recursos gamificados. Esta discrepancia resalta la necesidad de realizar investigaciones a futuro para comprender los criterios que se condicionan para que el género influya en situaciones de aprendizaje gamificadas.

Continuando, se ha detectado que la dimensión dinámica tiene una relación fuerte con la mecánica; es decir, que acumular puntos, lograr niveles y clasificar se ve influenciada por las recompensas, logros y competición de las actividades gamificadas, este vínculo permite conocer sobre que el elemento de dinámica refuerza la predisposición de los estudiantes mediante un sistema de recompensas. Considerando a Green y Torres (2024) y Zhao y Guo (2019) afirman que cuando ambos elementos se aplican de manera correcta pueden optimizar la experiencia de las situaciones de aprendizaje gamificadas debido a los incentivos que se brindan. Entonces, se debe a que la interrelación entre los elementos mencionados sugiere la importancia al diseño de estrategias de gamificación que busquen la coherencia y cohesión entre las mismas. Las recompensas y logros, muy aparte de motivar, deben estar sujetos a los objetivos de

acumular, lograr niveles y clasificaciones con el propósito de potenciar la participación consciente y eficaz en la situación de aprendizaje gamificada, así el proceso haría que los estudiantes permanezcan comprometidos dando como óptimos resultados y satisfacción en su aprendizaje.

Por otro lado, la correlación existente entre motivación intrínseca y los elementos dinámica y componente, demuestran que la autonomía, dominio y conexión influyen en las recompensas, logros, competición, avatares y puntajes compartiendo así resultados positivos con la investigación de Li et al. (2024) donde hacen mención que las recompensas graduadas tienen un efecto positivo en la motivación intrínseca. Teniendo en cuenta ello, cuando los estudiantes sienten que pueden lograr los objetivos establecidos, su actitud competitiva se afianza logrando así elevar su interés y persistencia lo cual involucra a su motivación intrínseca. En el mismo parámetro, los resultados obtenidos permiten identificar que la motivación extrínseca posee una correlación positiva con ciertos elementos de la gamificación, además, influye en la motivación intrínseca de los estudiantes. Es decir que el reconocimiento y elogio que el docente brinda, así como el intervalo en cual lo realiza, tienen un impacto directo el desenvolvimiento del estudiante y la efectividad de los recursos gamificados y su rendimiento motivacional, de igual manera lo afirma Ren et al. (2024) manifiesta que las acciones externas pueden ser adecuadas, adaptadas y manipuladas para mejorar la motivación y compromiso de los estudiantes en las actividades gamificadas.

En este sentido, se destaca la predicción existente entre los elementos de la gamificación y la motivación extrínseca, en otras palabras, todo lo generado mediante el cual estudiante logre obtener recompensas, puntajes y ranking será destacado por el docente mediante elogios y reconocimientos lo que favorecerá la motivación al ser percibido como un estímulo externo. Esto da origen a la motivación extrínseca. Del mismo modo, lo confirma Alsadoon (2023) en su investigación enfocada en mejorar los aspectos externos para que los estudiantes puedan desenvolverse en entornos de aprendizaje que involucren elementos de la gamificación como las recompensas claras, fomentar la competencia mediante puntaje e insignias, la comunicación del docente y satisfacer las necesidades psicológicas básicas de ellos, mejorando así su compromiso y aprendizaje.

Por consiguiente, después de haber mencionado todo lo necesario para afirmar o negar las hipótesis planteadas, se debe considerar que los análisis de correlación y

regresión múltiple son significativos para afirmar y sostener la primera hipótesis que **plantea la existencia de una relación predictora entre el uso de recursos gamificados y la motivación extrínseca en los estudiantes**. Según los resultados obtenidos; se evidencia que el uso de recursos gamificados donde se presenten los elementos de la gamificación como dinámica y componentes posibilita el incremento de factores externos motivacionales, que los estudiantes perciban, generando un desenvolvimiento adecuado y favorables por parte de sí mismo en relación a su aprendizaje. Pese a ello, se niega y descarta la segunda hipótesis, la cual mencionaba sobre la existencia de una **relación predictora entre el uso de recursos gamificados y la motivación intrínseca en los estudiantes**, siendo así que, los recursos gamificados no necesariamente incrementan el interés o el factor interno motivacional, provocando quizá lo contrario cuando no se destaca en la actividad gamificada o recibe comentarios positivos por parte del docente. Sin embargo, según los resultados obtenidos, la predicción de la motivación extrínseca sólo podría ser un resultado parcial y a corto plazo, debido a que la Self-Determination Theory (SDT) de Ryan y Deci (2020) confirma que los motivadores extrínsecos tienen efectos perjudiciales a largo plazo porque condicionan a los estudiantes a solo actuar por una recompensa o para evitar una sanción; en lugar de promover los motivadores intrínsecos que los educan para hacer las cosas por iniciativa y de forma autónoma.

## **CONCLUSIONES**

En la tesis se analizó la influencia que tiene la gamificación sobre la motivación de los estudiantes del nivel primario, teniendo en cuenta la metodología aplicada y análisis de información obtenida. Primero, en base al género de los estudiantes se evidenciaron diferencias significativas en la dimensión mecánica con valores obtenidos demostrando la variación significativa de la percepción entre varones y mujeres y su interacción con los componentes de la dimensión mecánica. Por otro lado, las otras dimensiones no demuestran la significancia que existe en una influencia en relación al recurso gamificado y aplicado en los estudiantes según su género. Siendo así un indicativo para considerar sobre el diseño e implementación de recursos que predomine la dimensión mecánica. La comprensión de estos resultados es esencial para considerar y elaborar situaciones y recursos gamificados significativos para ambos géneros promoviendo la equidad, eficiencia y eficacia valorando las necesidades de cada grupo.

Segundo, el análisis de correlación muestra un panorama claro acerca de las relaciones que existe entre las dimensiones e indicadores, obteniendo así que el género se relaciona negativamente con la dimensión Mecánica-D1, indicando la existencia de diferencias entre el género y la mecánica (datos previamente mencionados). Las acciones como acumulación de puntos, escala de niveles y clasificaciones se ven influenciados por el género del estudiante. Sin embargo, la baja correlación entre el género y dimensión Componente-D3 y motivación intrínseca indica que son menos influenciadas, se brinda como tema de interés para investigaciones futuras que exploren sobre la relación del porque dichos resultados obtenidos. De igual manera, la dimensión Dinámica-D2 se correlaciona de manera significativa con la D1, en otras palabras, a medida que hay mejores resultados en D2 ocurrirá lo mismo con D1, demostrando así la interdependencia entre las dimensiones mencionadas, es decir, que las acciones que involucran a D1 están fuertemente influenciadas por las recompensas, logros y competencias que se encuentran presentes en D2. Ante ello, se propone la importancia de realizar estudios basados en las dimensiones de gamificación y la influencia del factor género.

Por otro lado, la correlación presente entre ambos tipos de motivación demuestra que los estudiantes presentan una motivación intrínseca también están predispuestos a ser motivados desde el aspecto extrínseco, concluyendo en que ambas son recíprocas durante el desarrollo de las actividades gamificadas. Continuando con el aspecto motivacional, la motivación intrínseca demostró una influencia positiva en las dimensiones dinámica y componente, lo que afirma que los factores motivacionales tales como autonomía, dominio y conexión se encuentran fuertemente relacionadas con las recompensas y logros obtenidos mediante los recursos gamificados, del mismo modo, la motivación extrínseca mostró correlaciones positivas y significativas con las dimensiones dinámica, componente y motivación intrínseca, en otras palabras, los elogios y reconocimientos, la frecuencia del docente con la cual reconoce los logros de los estudiantes influye en cada estudiante. Es por ello que, los resultados en conjunto resaltan la interrelación entre las variables de gamificación y motivación, se recalca la importancia de una perspectiva integral que potencie los elementos intrínsecos y extrínsecos para adecuar y optimizar las situaciones de aprendizaje gamificadas.

Tercero, los datos obtenidos en la regresión lineal múltiple aplicado para identificar las dimensiones independientes que predicen a las dependientes mostró resultados significativos entre motivación y gamificación. Sin embargo, se excluye de la predicción

a la dimensión mecánica. Por otro lado, en el modelo 1, se muestra que la motivación intrínseca se ve influenciada positivamente por las dimensiones dinámica y componentes, da a entender que los elementos tales como recompensas, logros y competición tienen una influencia significativa en la motivación interna de los estudiantes, lo cual contribuye a la formación de su autonomía y competencia. Por otra parte, el modelo 2 registra que la motivación extrínseca, incluye elogios y reconocimientos por parte del docente, lo cual presenta altos niveles de predicción por las dimensiones dinámicas y componentes. Estos resultados demuestran que las características de una situación de aprendizaje gamificada no solo influye en la motivación intrínseca de los estudiantes, sino que juegan un rol importante en la percepción y respuesta hacia los reconocimientos externos. Asimismo, la alta varianza que se presenta en ambos modelos indica la eficacia de las dimensiones de dinámica y componentes en la predicción de la motivación, subrayando así la importancia de un modelo gamificado que considere ambos tipos de motivación en los estudiantes. Además, es posible destacar la necesidad de implementar estrategias y herramientas educativas que trabajen los elementos gamificados para optimizar la motivación y el rendimiento escolar de los estudiantes, afianzando las situaciones de aprendizaje para que sean más dinámicos y apreciativos, promoviendo así el enfoque integral en los recursos gamificados con el objetivo de mejorar significativamente las experiencias educativas.

## **LIMITACIONES Y FUTURAS INVESTIGACIONES**

Una de las principales limitaciones de la literatura es la falta de discusión exhaustiva sobre la relación entre gamificación y motivación, especialmente en términos de género, correlación y predicción. Esta carencia se debe a la escasez de estudios que aborden estos aspectos específicos. La mayoría de los estudios existentes se desarrollan en contextos diferentes o tienen limitaciones en cuanto a su accesibilidad; algunos de ellos están fuera del alcance establecido. Dado que la falta de diversidad en las muestras y en los contextos educativos, es necesario para las futuras investigaciones y se centren en superar estas limitaciones. Se sugiere realizar estudios que exploren los elementos de la gamificación y su influencia en los tipos de aprendizaje, así como investigaciones predictivas sobre cómo los entornos educativos innovadores y gamificados pueden afectar la motivación de los estudiantes

## REFERENCIAS

- Acosta, J., Torres, M., Álvarez, M., y Paba, M. (2020). Gamificación en el ámbito educativo: Un análisis bibliométrico. *I+D Revista de Investigaciones*, 15(1), 28-36. <https://doi.org/10.33304/revinv.v15n1-2020003>
- Adobe. (2023). *Adobe PDF*. <https://www.adobe.com>
- Ainhoa, S., y Ainhoa, B. (2019) La motivación en el aula de matemáticas: ejemplo de Yincana 5° de Educación Primaria. *NÚMEROS, Revista de Didáctica de las Matemáticas*, 101, 45-58. [http://www.sinewton.org/numeros/numeros/101/Experiencias\\_01.pdf](http://www.sinewton.org/numeros/numeros/101/Experiencias_01.pdf)
- Ali, P., & Younas, A. (2021). Understanding and interpreting regression analysis. *Evidence-Based Nursing*, 24(4), 116-118. <https://doi.org/10.1136/ebnurs-2021-103425>
- Almusharraf N., Aljasser M., Dalbani H., y Alsheikh D. (2023). Gender differences in utilizing a game-based approach within the EFL online classrooms, *Heliyon*, 9(2), e13136. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e13136>.
- Alsadoon, H. (2023). The Impact of Gamification on Student Motivation and Engagement: An Empirical Study. *Dirasat: Educational Sciences*, 50(2), 386–396. <https://doi.org/10.35516/edu.v50i2.255>
- Andreu, J. (2020). *Una revisión sistemática sobre gamificación, motivación y aprendizaje en universitarios*. *Teoría de la Educación*, 32, 73-99. <https://doi.org/10.14201/teri.20625>
- Barragán, A., Ceada, Y., Andujar, J., Irigoyen, E., Gómez, V., y Artaza, F. (2015). *Una propuesta para la motivación del alumnado de ingeniería mediante técnicas de gamificación*. <http://dx.doi.org/10.13140/RG.2.1.3010.9923>
- Barrenechea Zavaleta, J. A. (2022). *La gamificación en la capacitación laboral para los trabajadores de una empresa outsourcing, Lima Metropolitana–2021*. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/79251>
- Barrenechea Zavaleta, J. A. (2022). *La gamificación en la capacitación laboral para los trabajadores de una empresa outsourcing, Lima Metropolitana–2021* [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo]. Repositorio Digital Institucional. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/79251>
- Bhardwaj, P. (2019). Types of sampling in research. *Journal of the Practice of Cardiovascular Sciences*, 5(3), 157-163. [https://doi.org/10.4103/jpcs.jpcs\\_62\\_19](https://doi.org/10.4103/jpcs.jpcs_62_19)

- Bingham, N., y Fry, J. (2010). *Regression: Linear models in statistics*. Springer.
- Bueno C., y Font S. (2021). Los estilos de aprendizaje: su utilización en el proceso de enseñanza- aprendizaje de la práctica integral de la lengua inglesa I. Varona, (73). <http://revistas.ucpejv.edu.cu/index.php/rVar/article/view/1368>
- Catalán, S. (2019). *Gamificación y motivación: Nuevas herramientas para la captación de talento*. *UCJC Business and Society Review (formerly Known As Universia Business Review)*, 16(3), 146-179. <https://journals.ucjc.edu/ubr/article/view/4076>
- Centre for Children and Young People. (2022). *Investigación ética con niños*. [https://childethics.com/wp-content/uploads/2022/01/ERIC-compendium-ES\\_Informed\\_Consent.pdf](https://childethics.com/wp-content/uploads/2022/01/ERIC-compendium-ES_Informed_Consent.pdf)
- Centurion, A. J. (2021). Competencias digitales docentes en época de emergencia sanitaria: necesidades y oportunidades para estudiantes de educación secundaria en Lambayeque. *Revista Peruana de Investigación Educativa*, 13(14). <https://doi.org/10.34236/rpie.v>
- Classcraft. (2023). *Classcraft*. <https://www.classcraft.com>
- Classdojo. (2023). *Classdojo*. <https://www.classdojo.com>
- Cobos Velasco, J. C. (2022). El uso de la gamificación para aumentar la participación y el compromiso estudiantil. *Nexus Research Journal*, 1(1), 34-42. <https://doi.org/10.62943/nrj.v1n1.2022.5>
- Cohen, J. (1992). *A power primer*. *Psychological Bulletin*, 112, 155-159. <http://www.bwgriffin.com/workshop/Sampling%20A%20Cohen%20tables.pdf>
- Consejo Nacional de Educación del Perú. (2007). *Proyecto Educativo Nacional al 2021: la educación que queremos para el Perú*. CNE. <http://www.minedu.gob.pe/DeInteres/xtras/PEN-2021.pdf>
- Consejo Nacional de Educación del Perú. (2020). *Proyecto Educativo Nacional al 2036*. CNE. <https://www.gob.pe/es/i/1942002>
- Contreras, R. S., y Eguia, J. L. (Eds.). (2017). *Experiencias de gamificación en aulas*. Bellaterra: Institut de la Comunicació, Universitat Autònoma de Barcelona. InCom-UAB Publicacions, 15. <https://ddd.uab.cat/pub/l1libres/2018/188188/ebook15.pdf>
- Cortizo, J., Carrero, F., Monsalve, B., Velasco, A., Diaz, L y Pérez. J. (2011). *Gamificación y docencia: lo que la universidad tiene que aprender de los videojuegos*. VIII Jornadas Internacionales de Innovación Universitaria - Retos y

- oportunidades del desarrollo de los nuevos títulos en educación superior.  
<http://hdl.handle.net/11268/1750>
- Correa, L., Sánchez, M. L., y Santiago, A. (2024). Innovación educativa: un análisis descriptivo sobre la integración de la herramienta Prodigy como técnica de gamificación para la enseñanza de matemáticas. *HETS Online Journal*, 14(2), 172-197. <https://doi.org/10.55420/2693.9193.v14.n2.279>
- Cheong, C., Filippou, J., y Cheong, F. (2014). Towards the Gamification of Learning: Investigating Student Perceptions of Game Elements. *Journal of Information Systems Education*, 25(3) 233-244. <https://jise.org/Volume25/n3/JISEv25n3p233.html>
- Denden, M., Tlili A., Essalmi F., Jemni M., Nian-Shing Ch., y Burgos D. (2021). Effects of gender and personality differences on students' perception of game design elements in educational gamification, *International Journal of Human-Computer Studies*, 154, 102674. <https://doi.org/10.1016/j.ijhcs.2021.102674>.
- Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., y Nacke, L. (2011). From game design elements to gamefulness: defining “gamification”. In A. Lugmayr (Ed.), *Proceedings of the 15th International Academic Mindtrek Conference: Envisioning Future Media Environments*. (pp. 9–15). New York: ACM. <https://doi.org/10.1145/2181037.2181040>
- Chuqui, L. (2021). *Desarrollo de competencias digitales: Plan de fortalecimiento dirigido a docentes basado en la pedagogía activa* [Tesis de maestría, Pontificia Universidad Católica del Ecuador]. Repositorio Nacional. <https://repositorio.puce.edu.ec/handle/123456789/20226>
- 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>
- Dickie, I., Schulenburg, H., & Wiese, L. (2020). Game On framework: Design participativo na elaboração de estratégias de gamificação aplicadas ao processo de ensino-aprendizagem. *Estudos em Design | Revista (online)*, 28(1), 191-208. <https://doi.org/10.35522/eed.v28i1.895>
- Field, A. (2018). *Discovering statistics using SPSS* (5ta Ed.). Sage Publications.

- García, D. (2020). *Gamificación y competencias matemáticas en los estudiantes de 6to grado de la I. E. 2071 César Vallejo* [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo]. Repositorio Digital Institucional Universidad César Vallejo. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/41937>
- García, I. (2019). *Escape Room como propuesta de gamificación en educación*. *Revista Educativa Hekademos*, (27), 71-79. <https://hekademos.com/index.php/hekademos/article/view/17>
- Garone, P., y Nesteriuk, S. (2019) Gamification and Learning: A Comparative Study of Design Frameworks. *Digital Human Modeling and Applications in Health, Safety, Ergonomics and Risk Management. Healthcare Applications* (pp.473-487). [http://dx.doi.org/10.1007/978-3-030-22219-2\\_35](http://dx.doi.org/10.1007/978-3-030-22219-2_35)
- Gastelu, L., y Padilla, D. (2017). *Influencia de los juegos didácticos en el aprendizaje del área de matemática en los alumnos de la Institución Educativa, Huaycán* [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, Perú]. Repositorio Institucional Universidad Nacional de Educación. <https://repositorio.une.edu.pe/handle/20.500.14039/2786>
- González, J., Corrales G. y Morquecho, R. (2023). La motivación en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(1), 3922-3938. [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v7i1.4708](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i1.4708)
- González, L. A. (2008). La motivación hacia el estudio: ¿Proceso o resultado? (I). *Mendive. Revista De Educación*, 6(3), 211-214. <https://mendive.upr.edu.cu/index.php/MendiveUPR/article/view/>
- Guerrero, R., Garcés, N., Barén, T., Arias, A., Cabrera, J., y Vásquez, E. (2023). El impacto de los nuevos modelos pedagógicos ante las actualizaciones digitales y tecnológicas. *Revista Científica Multidisciplinar Gnerando*, 4(2). 665–684. <https://doi.org/10.60100/rcmg.v4i2.159>
- Guevara, A. F., Y Meza, A. E. (2022). *Aplicación híbrida para el aprendizaje de las políticas de seguridad y salud laboral utilizando rutas de aprendizaje, Microlearning y Gamificación* [Tesis para obtener el título Profesional de Ingeniero de Sistemas, Universidad César Vallejo]. Repositorio Digital Institucional. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/111313>
- Green, K., y Torres, K. (2024). Gamification strategies for dynamic learning. *Insight Digital Magazine*.

<https://www.thechicagoschool.edu/insight/psychology/gamification-strategies-for-dynamic-learning/>

- Haerens, L., Vansteenkiste, M., De Meester, A., Delrue, J., Tallir, I., Van de Broek, G., Goris, W., & Aelterman, N. (2018). Different combinations of perceived autonomy support and control: identifying the most optimal motivating style, *Physical Education and Sport Pedagogy*, 23(1), 16-36. <https://doi.org/10.1080/17408989.2017.1346070>
- Hallifax, S., Lavoué, E., & Serna, A. (2020). To tailor or not to tailor gamification? An analysis of the impact of tailored game elements on learners' behaviours and motivation. *Artificial Intelligence in Education. AIED. Lecture Notes in Computer Science 12163*, 216 -227. Springer, Cham. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-52237-7\\_18](https://doi.org/10.1007/978-3-030-52237-7_18)
- Hatlevik, O., & Bjarnø, V. (2021). Examining the relationship between resilience to digital distractions, ICT self-efficacy, motivation, approaches to studying and time spent on individual studies. *Teaching and Teacher Education*, 102. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103326>
- Herlambang, M. B., Cnossen, F., & Taatgen, N. A. (2021). The effects of intrinsic motivation on mental fatigue. *PLoS ONE*, 16(1), e0243754. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0243754>
- Herlambang, M. B., Taatgen, N. A., & Cnossen, F. (2021). Modeling motivation using goal competition in mental fatigue studies. *Journal of Mathematical Psychology*, 102, 102540. <https://doi.org/10.1016/j.jmp.2021.102540>
- Hernández del Salto, S., Sacatoro, D., Quinga, D., y Vera, P. (2023). Gamificación y estilos de aprendizaje. *Revista Multidisciplinaria de Desarrollo Agropecuario, Tecnológico, Empresarial y Humanista.*, 5(3), 8. <https://www.dateh.es/index.php/main/article/view/252>
- Herrera F. (2017) Gamificar el aula de español. *Revista de Ldelengua* 02. <https://formacionele.com/almacen/ebook02-formacionele-gamificacion.pdf>
- Holguin J., Taxa, F., Flores, R., y Olaya, S. (2020). Proyectos educativos de gamificación por videojuegos: desarrollo del pensamiento numérico y razonamiento escolar en contextos vulnerables. *EDMETIC, Revista de Educación Mediática y TIC*, 9(1), 80-103. <https://doi.org/10.21071/edmetic.v9i1.12222>

- Hoover, J. (2019). *Exploring Elementary Student Motivation Levels within Gamified Digital Mathematics Instructional Programs*. [Degree of Doctor of Education – University of West Florida – College of Education and Profesional Studies]. <https://www.proquest.com/docview/2240033864>
- Jansen, T., Meyer, J., Wigfield, A., y Möller, J. (2022). Which student and instructional variables are most strongly related to academic motivation in K-12 education? A systematic review of meta-analyses. *Psychological Bulletin*, 148(1-2), 1-26. <https://doi.org/10.1037/BUL0000354>
- Jordán, D. (2023). *Los procesos pedagógicos en la sesión de aprendizaje*. <https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/5422449/43335-procesos-pedagogicos.pdf>
- Kahoot! (2023). <https://kahoot.com/>
- Karlen, Y., Suter, F, Hirt, C. y Maag, J. (2019). The role of implicit theories in students' grit, achievement goals, intrinsic and extrinsic motivation, and achievement in the context of a long-term challenging task. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 74. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2019.101757>
- Ladd, D., Roberts, S.G., y Dediu, D. (2015). Correlational Studies in Typological and Historical Linguistics. *Annual Review of Linguistics*, 1, 221-241. <https://doi.org/10.1146/annurev-linguist-030514-124819>
- Leiva, K. A., Gutiérrez, A. E., Vásquez, C., Chávez, S. E., y Reynosa, E. (2020). Aprendizaje colaborativo en línea y aprendizaje autónomo en la educación a distancia. *Revista Científica Cultura, Comunicación y Desarrollo*, 5(3), 95–100. <https://rccd.ucf.edu.cu/index.php/aes/article/view/267>
- Lemos, M., y Veríssimo, L. (2014). The relationships between intrinsic motivation, extrinsic motivation, and achievement, along elementary school. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 112, 930-938, <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.1251>
- Ley N° 27337. Código de los Niños y del Adolescentes. (2 de agosto del 2000). Congreso de la República del Perú. *Diario Oficial El Peruano*, <https://diariooficial.elperuano.pe/pdf/0003/4-codigo-de-los-ninos-y-adolescentes-1.pdf>
- Ley 28044. Ley General de Educación. (29 de julio de 2003). Congreso de la República del Perú. *Diario Oficial El Peruano*, 1951686-1.

- <https://busquedas.elperuano.pe/download/url/decreto-supremo-que-modifica-el-reglamento-de-la-ley-n-2804-decreto-supremo-n-007-2021-minedu-1951686-1>
- Li, L., Hew, K.F., y Du, J. (2024). Gamification enhances student intrinsic motivation, perceptions of autonomy and relatedness, but minimal impact on competency: a meta-analysis and systematic review. *Education Tech Research Dev*, 72, 765–796. <https://doi.org/10.1007/s11423-023-10337-7>
- Maslow, A. (1943). A Theory of Human Motivation. *Originally Published in Psychological Review*, 50, 370-396. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/h0054346>
- Microsoft 365. (2021). *Microsoft Excel*. <https://www.microsoft.com/es-es/microsoft-365/excel>
- Ministerio de Educación del Perú. (2019). *Currículo Nacional de la Educación Básica*. MINEDU. <http://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/curriculo-nacional-2016-2.pdf>
- Mora, G., y Tamayo, A. (2022). *La gamificación como metodología para disminuir el estrés escolar de los estudiantes de octavo año de educación general básica de la Unidad Educativa Francisco de Orellana, año lectivo 2022* [Tesis de maestría, Pontificia Universidad Católica del Ecuador]. Repositorio Institucional. <https://repositorio.puce.edu.ec/handle/123456789/642>
- Moral, S., Sánchez, M., y Sánchez, C. (2022). El modelo Flipped Learning enriquecido con plataformas educativas gamificadas para el aprendizaje de la geometría. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 65, 149-182. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.93538>
- Morales, D. (2020). Reflexiones sobre la plataforma Aprendo en Casa del Ministerio de Educación del Perú durante la pandemia COVID-19. *Educación y Pandemia*, 35, 35-43. <https://catedraunesco.usmp.edu.pe/#2020>
- Navarro, R., Cons, M., y Eirín, R. (2018). Efecto de una unidad didáctica basada en juegos competitivos en la motivación, necesidades psicológicas básicas y disfrute en alumnado de Educación Primaria. *Sportis. Scientific Journal of School Sport, Physical Education and Psychomotricity*, 4(1), 111-125. <https://doi.org/10.17979/sportis.2018.4.1.2900>
- Nazario, M. (2016). *Definitions and Types of Research Articles*. *Veteran Spouse Network Research Fellow*.

[https://www.texvet.org/sites/default/files/VSN\\_White\\_Paper\\_Types\\_Research\\_%20Articles.pdf](https://www.texvet.org/sites/default/files/VSN_White_Paper_Types_Research_%20Articles.pdf)

PearDeck (2023). Recuperado de <https://www.peardeck.com/>

Portuguez, J., Medina, L., Alanya, E., y Castro, L. (2022). Competencia digital y desempeño docente en el Perú. *Revista De Propuestas Educativas*, 4(7), 44–53. <https://doi.org/10.33996/propuestas.v4i7.774>

Pozo, J., Pérez, M., Cabellos, B., & Sánchez, D. (2021). Teaching and Learning in Times of COVID-19: Uses of Digital Technologies During School Lock-down, *Frontiers in Psychology*, 12, 1-13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.656776>

Presidencia de la República del Perú. Ministerio de Educación - Decreto de urgencia N° 026-2020. <https://www.gob.pe/es/l/460471>

Prieto, J. (2020). *Una revisión sistemática sobre gamificación, motivación y aprendizaje en universitarios*. <https://doi.org/10.14201/teri.20625>

Quispe, C. (2020). *Percepción docente y parental sobre la gamificación educativa del nivel primaria en el contexto del Covid 19, Carabayllo, 2020*. [Tesis de licenciatura, Universidad César Vallejo]. Repositorio Digital Institucional UCV. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/60345>

Quizizz Inc. (2023). <https://quizizz.com>

Ren, J., Xu, W., & Liu, Z. (2024). The Impact of Educational Games on Learning Outcomes. *International Journal of Game-Based Learning*. 14, 1-25. <http://dx.doi.org/10.4018/IJGBL.336478>

Ryan, R., & Deci, E. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: definitions, theory, practices and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, 61(101860). <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>

Rodríguez, F. y Santiago, R (2015). *Gamificación: Cómo motivar a tu alumnado y mejorar el clima en el aula*. [https://www.researchgate.net/publication/299584812\\_Gamificacion\\_Como\\_motivar\\_a\\_tu\\_alumnado\\_y\\_mejorar\\_el\\_clima\\_en\\_el\\_aula](https://www.researchgate.net/publication/299584812_Gamificacion_Como_motivar_a_tu_alumnado_y_mejorar_el_clima_en_el_aula)

Rodríguez, A., Ruiz, G., Navarro, R., & Mecías, M. (2024). Attitudes and Skills in Basic Life Support after Two Types of Training: Traditional vs. Gamification, of Compulsory Secondary Education Students: A Simulation Study. *Pediatric Reports*. 16. 631-643. <http://dx.doi.org/10.3390/pediatric16030053>

- Saito, D., Yajima, R., Washizaki, H., & Fukazawa, Y. (2021). Validation of Rubric Evaluation for Programming Education. *Education Sciences*, (11), 656. <https://doi.org/10.3390/educsci11100656>
- Sánchez Flores, F. A. (2019). Fundamentos epistémicos de la investigación cualitativa y cuantitativa: consensos y disensos. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 13(1), 102-122. <https://doi.org/10.19083/ridu.2019.644>
- Sardo, D. (2016). Intrinsic and extrinsic motivation to breastfeed scale: Adaptation and validation for Portuguese population. . *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 217, 1133 – 1141. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2016.02.128>
- Schoonenboom, J., y Johnson, R. (2017). How to Construct a Mixed Methods Research Design. *Köln Z Soziol* 69, 107–131. <https://doi.org/10.1007/s11577-017-0454->
- Smith, N. (2018). *Integrating gamification into mathematics instruction: A qualitative exploratory case study on the perceptions of teachers at the fourth and fifth grade level*. [Degree of Doctor of Education, William Howard Taft University]. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED608250.pdf>
- Socrative (2023). <https://www.socrative.com/>
- Sousa, V., Driessnack, M., y Costa, I. (2007). Revisión de diseños de investigación resaltantes para enfermería. Parte 1: diseños de investigación cuantitativa. *Rev Latino-am Enfermagem*; 15(3). <https://www.scielo.br/j/rlae/a/7zMf8XypC67vGPrXVrVFGdx/abstract/?lang=es>
- Stanley, A. (2018). *Effect of Digital Gamification on Primary School Student Engagement and Achievement in Social Studies in an International School in China*. [Doctor of Philosophy, State University of New York]. <https://www.proquest.com/docview/2122317966>
- Subinas, A., y Berciano, A. (2019). La motivación en el aula de matemáticas: ejemplo de Yincana 5° de Educación Primaria. *Números*, 101, 45-55. [https://www.researchgate.net/publication/334560553\\_La\\_motivacion\\_en\\_el\\_aula\\_de\\_matematicas\\_ejemplo\\_de\\_Yincana\\_5\\_de\\_Educacion Primaria\\_Motivation\\_in\\_the\\_class\\_of\\_mathematics\\_A\\_gymkhana\\_example\\_in\\_5th\\_of\\_Primary\\_School](https://www.researchgate.net/publication/334560553_La_motivacion_en_el_aula_de_matematicas_ejemplo_de_Yincana_5_de_Educacion Primaria_Motivation_in_the_class_of_mathematics_A_gymkhana_example_in_5th_of_Primary_School)
- Taber, K. (2018). The Use of Cronbach's Alpha When Developing and Reporting Research Instruments in Science Education. *Research in Science Education*, 48, 1273-1296. <https://doi.org/10.1007/S11165-016-9602-2>

- Tirado, F., Santos, G., y Tejero, D. (2013). *La motivación como estrategia educativa: Un estudio en la enseñanza de la botánica*. *Perfiles Educativos*, 35(139), 79-92. Recuperado de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-26982013000100006&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982013000100006&lng=es&tlng=es)
- Tisoc, M. (2018). *El juego como estrategia metodológica en el aprendizaje significativo de los alumnos del primer grado del nivel primario de la Institución Educativa Valentín Paniagua Corazao-Cusco-2018*. [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo]. Repositorio Digital Institucional UCV. [https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/33533/tisoc\\_pm.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/33533/tisoc_pm.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Torres, J. (2021). *¿En qué consisten los nuevos modelos educativos? - Encuentra tu colegio ideal*. <https://tucolegioideal.com/en-que-consisten-los-nuevos-modelos-educativos/>
- Turabik, T., y Atanur, G. (2015). The Importance of Motivation Theories in Terms Of Education Systems. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 186, 1055 – 1063. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.04.006>
- Turan, Z., Avinc, Z., Kara, K., y Goktas, Y. (2016). Gamification and Education: Achievements, Cognitive Loads, and Views of Students. *International Journal Of Emerging Technologies In Learning (IJET)*, 11(07), 64-69. <http://dx.doi.org/10.3991/ijet.v11i07.5455>
- Urhahne, D., y Wijnia, L. (2023). Theories of Motivation in Education: an Integrative Framework. *Educational Psychology Review*, 35(45), 1-35. <https://doi.org/10.1007/s10648-023-09767-9>
- Vaquero, M.; Amado, D., Sánchez, D., Sánchez, P.,y Iglesias, D. (2020). Inteligencia emocional en la adolescencia: Motivación y actividad física. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 20(77), 119-131 <https://doi.org/10.15366/rimcafd2020.77.008>
- Watson, J. (2018). *An Experimental Study on the Effects of a Gamified Software Intervention in Mathematics Achievement Among Sixth Grade Students*. [Degree of Doctor of Education, State University of New York]. <https://www.proquest.com/docview/2169387210>

- Werbach, K., & Hunter, D. (2012). *For the win: How game thinking can revolutionize your business*. Wharton Digital Press. Recuperado de <https://www.scribd.com/document/491758384/Kevin-Werbach-Dan-Hunter-For-the-Win-How-Game-Thinking-Can-Revolutionize-Your-Business-Wharton-Digital-Press-2012>
- Zepeda, M., Cortés, J., y Cardoso, E. (2022). Estrategias para el desarrollo de habilidades blandas a partir del aprendizaje basado en proyectos y gamificación. *RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 13(25). <https://doi.org/10.23913/ride.v13i25.1348>
- Zhao, F. y Guo, D. (2019). Rewards in Gamification. *HCI in Games. HCII 2019. Lecture Notes in Computer Science*, 11595. pp 453-462 Springer, Cham. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-22602-2\\_34](https://doi.org/10.1007/978-3-030-22602-2_34)

## APÉNDICES

## APÉNDICE A

## MATRIZ DE CONSISTENCIA

PROBLEMA	OBJETIVOS	HIPÓTESIS	VARIABLES Y DIMENSIONES	INDICADORES	ESCALA DE VALORES	METODOLOGÍA	POBLACIÓN / MUESTRA
Problema General	Objetivo General	Hipótesis General	Variable Independiente	Variable Independiente	Escala de Likert	Método de investigación: CIENTÍFICA Tipo de investigación: CUANTITATIVA Nivel de investigación: CORRELACIONAL - PREDICTIVA Diseño de investigación: DISEÑO NO EXPERIMENTAL	Población
¿Qué relación existe entre la gamificación de la enseñanza y la motivación en los estudiantes de una Institución Educativa Particular de Ventanilla, 2021?	Identificar la relación predictiva que existe entre la gamificación de la enseñanza y la motivación en los estudiantes de una Institución Educativa Particular de Ventanilla, 2021.	Existe relación significativa predictora entre la gamificación de la enseñanza con la motivación en los estudiantes de una Institución Educativa Particular de Ventanilla, 2021.	Gamificación  <u>Dimensión:</u> Mecánica, Dinámica y Componentes	Mecánica: Acumulación de puntos Escala de niveles Clasificaciones Dinámica Recompensas Logro Competición Componentes: Puntajes Avatares Ranking	Escala de Likert (1) Totalmente en desacuerdo/ Muy mal (2) En desacuerdo/ Mal (3) Indeciso / Regular (4) De acuerdo / Bien (5) Totalmente de acuerdo / Muy bien		Estudiantes de una institución privada Ventanilla – Callao, Perú
Problemas Específicos	Objetivos Específicos	Hipótesis Específicas	Variable Dependiente	Variable Dependiente	Niveles y rango		Muestra
¿Qué relación existe entre el uso de recursos gamificados digitales y la motivación intrínseca en los estudiantes de una Institución Educativa Particular de Ventanilla, 2021?	Establecer la relación predictiva entre el uso de recursos gamificados y la motivación extrínseca en los estudiantes de una Institución Educativa Particular de Ventanilla, 2021.	Existe relación significativa predictora entre el uso de recursos gamificados y la motivación extrínseca en los estudiantes de una Institución Educativa Particular de Ventanilla, 2021.	Motivación  <u>Dimensión:</u> Motivación Intrínseca Motivación Extrínseca	<u>M. I.</u> Autonomía Dominio Conexión  <u>M. E.</u> Elogios y reconocimientos Frecuencia Intervalo de tiempo	Bajo Medio Alto		De carácter no probabilista intencional, por realizar una selección empírica.
¿Qué relación existe entre el uso de recursos gamificados digitales y la motivación extrínseca en los estudiantes de una Institución Educativa Particular de Ventanilla, 2021?	Establecer la relación predictiva entre el uso de recursos gamificados y la motivación intrínseca en los estudiantes de una Institución Educativa Particular de Ventanilla, 2021.	Existe relación significativa predictora entre el uso de recursos gamificados y la motivación intrínseca en los estudiantes de una Institución Educativa Particular de Ventanilla, 2021..					

**APÉNDICE B****DEFINICIÓN CONCEPTUAL Y OPERACIONAL DE LAS VARIABLES**

VARIABLES	DEFINICIÓN CONCEPTUAL	DEFINICIÓN OPERACIONAL
V. INDEPENDIENTE LA GAMIFICACIÓN	La metodología de la gamificación consiste en la aplicación de componentes de estrategias de juegos en ambientes ajenos al juego (Deterding et al., 2011).	Los recursos gamificados son herramientas digitales que están compuestos por las siguientes categorías: Dinámicas: Como menciona Dichev y Dicheva (2017) significa el cómo se desarrolla dicho proceso en el entorno digital empleando herramientas personalizadas y la interacción emocional con el usuario. Mecánicas: Según Cortizo et al. (2011) son las pautas con las cuales se desarrolla los juegos, promoviendo la participación activa a través de los retos y que logran desarrollar ciertas actividades autónomas como respuestas. Componentes: De acuerdo a Werbach y Hunter (2012) los componentes es el resultado actividad en sí, es el producto que se obtiene cuando se combina la dinámica con la mecánica.
V. DEPENDIENTE LA MOTIVACIÓN	“El proceso de motivación activa una secuencia de conductas dirigidas al logro de una meta o finalidad, constituye la fortaleza que impulsa la acción” (Tirado et al., 2013).	Motivación extrínseca: Según Sardo (2016) este tipo de motivación tiene como estímulo las circunstancias externas a la persona, es posible que se relacione con la obtención de privilegios, pero, también puede ser para evitar represalias. Motivación intrínseca: Según Hatlevik y Bjarnø (2021) el factor interno representa que los individuos muestran interés y goce por las actividades propuestas.

## APÉNDICE C

## Matriz de Instrumentos – Escalas de Likert de Gamificación de la enseñanza en Educación Primaria

Objetivo General	Objetivo Específico	Dimensiones	Indicadores	Pregunta/ítem	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Indeciso	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
Identificar la relación predictiva que existe entre la gamificación de la enseñanza y la motivación en los estudiantes de una Institución Educativa Particular de Ventanilla, 2021.	Establecer la relación predictiva entre el uso de recursos gamificados y la motivación extrínseca en los estudiantes de una Institución Educativa Particular de Ventanilla, 2021.	Mecánica:	Acumulación de puntos	1. Me siento bien cuando logro acumular una cierta cantidad de puntajes en los juegos que plantea mi profesora.	5	4	3	2	1
			Escala de niveles	2. Me siento realizado cuando observo que mi personaje sube de nivel en los juegos que plantea mi profesora.	5	4	3	2	1
			Clasificaciones	3. Me siento orgulloso de mi posición en la tabla de clasificaciones en los juegos que plantea mi docente.	5	4	3	2	1
		Dinámica	Recompensas	4. Me entusiasma saber que puedo obtener recompensas a través de los juegos que plantea mi docente.	5	4	3	2	1
			Logro	5. Me alegra saber que mis logros es una forma de demostrar mis aprendizajes en los juegos que plantea mi docente.	5	4	3	2	1
			Competición	6. Pienso que competir con mis compañeros es una forma de medir mis aprendizajes adquiridos en los juegos que plantea mi docente.	5	4	3	2	1
		Componentes:	Puntajes	7. Me agrada saber que mis respuestas acertadas me dan puntajes en los juegos que plantea mi docente.	5	4	3	2	1
			Avatares	8. Cuando conozco a mi avatar o personaje me siento feliz en los juegos que plantea mi docente.	5	4	3	2	1
			Ranking	9. Soy feliz cuando mi nombre aparece en el ranking dentro de los mejores resultados en los juegos que plantea mi docente.	5	4	3	2	1

Establecer la relación predictiva entre el uso de recursos gamificados y la motivación intrínseca en los estudiantes de una Institución Educativa Particular de Ventanilla, 2021.	Motivación intrínseca	Autonomía	10. Tengo interés por desarrollar los juegos que plantea mi docente.	5	4	3	2	1
		Dominio	11. Disfruto saber que tengo dominio en los juegos que plantea mi docente.	5	4	3	2	1
		Conexión	12. Acepto los retos planteados para mejorar mis conocimientos y habilidades en los juegos que plantea mi docente.	5	4	3	2	1
	Motivación Extrínseca	Elogios y reconocimientos	13. Me siento bien cuando mi profesora reconoce mi buen desempeño en los juegos que plantea.	5	4	3	2	1
		Frecuencia	14. Cada vez que mi nombre es mencionado dentro del ranking me motiva a realizar bien las actividades en los juegos que plantea mi docente.	5	4	3	2	1
		Intervalo de tiempo	15. Disfruto saber que la docente mencione mis respuestas acertadas en los juegos que plantea.	5	4	3	2	1

## APÉNDICE D

## INSTRUMENTO UTILIZADO EN LA INVESTIGACIÓN

27/8/23, 20:30

¡Ven y participa!

## ¡Ven y participa!

Esta encuesta permite saber cómo te sientes ante las diversas plataformas de aprendizaje como "Classdojo, Kahoot y Quizizz". Es de suma importancia que respondas con sinceridad.

\* Indica que la pregunta es obligatoria

1. ¿Cuál es tu nombre? \*

---

2. Edad \*

---

3. Sexo \*

Marca solo un óvalo.

- Mujer  
 Hombre

Quando participo...

4. 1. Me siento bien cuando logro acumular una cierta cantidad de puntajes en los juegos que plantea mi profesora. \*

Marca solo un óvalo.

- Totalmente de acuerdo  
 De acuerdo  
 Ni de acuerdo ni en desacuerdo  
 En desacuerdo  
 Totalmente en desacuerdo

27/8/23, 20:30

¡Ven y participa!

5. 2. Me siento realizado cuando observo que mi personaje sube de nivel en los juegos que plantea mi profesora. \*

Marca solo un óvalo.

- Totalmente de acuerdo  
 De acuerdo  
 Ni de acuerdo ni en desacuerdo  
 En desacuerdo  
 Totalmente en desacuerdo

6. 3. Me siento orgulloso de mi posición en la tabla de clasificaciones en los juegos que plantea mi docente. \*

Marca solo un óvalo.

- Totalmente de acuerdo  
 De acuerdo  
 Ni de acuerdo ni en desacuerdo  
 En desacuerdo  
 Totalmente en desacuerdo

7. 4. Me entusiasma saber que puedo obtener recompensas a través de los juegos que plantea mi docente. \*

Marca solo un óvalo.

- Totalmente de acuerdo  
 De acuerdo  
 Ni de acuerdo ni en desacuerdo  
 En desacuerdo  
 Totalmente en desacuerdo

## Gamificación de la enseñanza y su influencia en la motivación estudiantil

27/8/23, 20:30

¡Ven y participa!

8. 5. Me alegra saber que mis logros es una forma de demostrar mis aprendizajes en los juegos que plantea mi docente. \*

Marca solo un óvalo.

- Totalmente de acuerdo  
 De acuerdo  
 Ni de acuerdo ni en desacuerdo  
 En desacuerdo  
 Totalmente en desacuerdo

9. 6. Pienso que competir con mis compañeros es una forma de medir mis aprendizajes adquiridos en los juegos que plantea mi docente. \*

Marca solo un óvalo.

- Totalmente de acuerdo  
 De acuerdo  
 Ni de acuerdo ni en desacuerdo  
 En desacuerdo  
 Totalmente en desacuerdo

10. 7. Me agrada saber que mis respuestas acertadas me dan puntajes en los juegos que plantea mi docente. \*

Marca solo un óvalo.

- Totalmente de acuerdo  
 De acuerdo  
 Ni de acuerdo ni en desacuerdo  
 En desacuerdo  
 Totalmente en desacuerdo

27/8/23, 20:30

¡Ven y participa!

11. 8. Cuando conozco a mi avatar o personaje me siento feliz en los juegos que plantea mi docente. \*

Marca solo un óvalo.

- Totalmente de acuerdo  
 De acuerdo  
 Ni de acuerdo ni en desacuerdo  
 En desacuerdo  
 Totalmente en desacuerdo

12. 9. Soy feliz cuando mi nombre aparece en el ranking dentro de los mejores resultados en los juegos que plantea mi docente. \*

Marca solo un óvalo.

- Totalmente de acuerdo  
 De acuerdo  
 Ni de acuerdo ni en desacuerdo  
 En desacuerdo  
 Totalmente en desacuerdo

¿Cómo te sientes cuando...

13. 10. Tengo interés por desarrollar los juegos que plantea mi docente. \*

Marca solo un óvalo.

- Totalmente de acuerdo  
 De acuerdo  
 Ni de acuerdo ni en desacuerdo  
 En desacuerdo  
 Totalmente en desacuerdo

27/8/23, 20:30

¡Ven y participa!

14. 11. Disfruto saber que tengo dominio en los juegos que plantea mi docente. \*

Marca solo un óvalo.

- Totalmente de acuerdo
- De acuerdo
- Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- En desacuerdo
- Totalmente en desacuerdo

15. 12. Acepto los retos planteados para mejorar mis conocimientos y habilidades en los juegos que plantea mi docente. \*

Marca solo un óvalo.

- Totalmente de acuerdo
- De acuerdo
- Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- En desacuerdo
- Totalmente en desacuerdo

16. 13. Me siento bien cuando mi profesora reconoce mi buen desempeño en los juegos que plantea. \*

Marca solo un óvalo.

- Totalmente de acuerdo
- De acuerdo
- Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- En desacuerdo
- Totalmente en desacuerdo

27/8/23, 20:30

¡Ven y participa!

17. 14. Cada vez que mi nombre es mencionado dentro del ranking me motiva a realizar bien las actividades en los juegos que plantea mi docente. \*

Marca solo un óvalo.

- Totalmente de acuerdo
- De acuerdo
- Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- En desacuerdo
- Totalmente en desacuerdo

18. 15. Disfruto saber que la docente menciona mis respuestas acertadas en los juegos que plantea. \*

Marca solo un óvalo.

- Totalmente de acuerdo
- De acuerdo
- Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- En desacuerdo
- Totalmente en desacuerdo

---

Este contenido no ha sido creado ni aprobado por Google.

Google Formularios