



**UNIVERSIDAD ESTATAL PENINSULA
DE SANTA ELENA
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN E
IDIOMA
INSTITUTO DE POSTGRADO
PROGRAMA DE MAESTRIA EN EDUCACIÓN BÁSICA**

AUTORA

Lic. Fátima Eliana Palma Santos

**TITULO DE ENSAYO
LA GAMIFICACIÓN: UNA ESTRATEGIA PEDAGÓGICA
MOTIVADORA EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN
BÁSICA**

TRABAJO DE TITULACIÓN
Previo a la obtención del grado académico de
Magíster en Educación Básica

TUTOR

LIC. LUIS LEONARDO ZAMBRANO VACACELA, PhD

Santa Elena - Ecuador

Año - 2026



**UNIVERSIDAD ESTATAL PENINSULA
DE SANTA ELENA
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN E IDIOMAS
INSTITUTO DE POSTGRADO**

TRIBUNAL DE GRADO

Los suscritos calificadores, aprueban el presente trabajo de titulación, el mismo que ha sido elaborado de conformidad con las disposiciones emitidas por el Instituto de Postgrado de la Universidad Estatal Península de Santa Elena.



Validar únicamente en FirmaEC.
Firmado electrónicamente por:
LUIS LEONARDO
ZAMBRANO VACATELA

**Lic. William González Panchana, PhD.
COORDINADOR DEL
PROGRAMA**

**Lic. Leonardo Zambrano, PhD.
TUTOR**

**Lic. Marianela Silva Sánchez, Ph.D.
ESPECIALISTA 1**

**Lic. Fernando Granados Romero, PhD.
ESPECIALISTA 2**

**Abg. María Rivera González, Mgtr.
SECRETARIA GENERAL
UPSE**



**UNIVERSIDAD ESTATAL PENINSULA
DE SANTA ELENA
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN E IDIOMAS
INSTITUTO DE POSTGRADO**

CERTIFICACIÓN

Certifico que luego de haber dirigido científica y técnicamente el desarrollo y estructura final del trabajo, este cumple y se ajusta a los estándares académicos, razón por el cual apruebo en todas sus partes el presente trabajo de titulación que fue realizado en su totalidad por Fátima Eliana Palma Santos, como requerimiento para la obtención del título de Magíster en Educación Básica.

Atentamente,



LIC. LEONARDO ZAMBRANO, PhD.
C.I. 1600361388

TUTOR



**UNIVERSIDAD ESTATAL PENINSULA
DE SANTA ELENA
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN E IDIOMAS
INSTITUTO DE POSTGRADO**

DECLARACIÓN DE RESPONSABILIDAD

Yo, Fátima Eliana Palma Santos

DECLARO QUE:

El trabajo de Titulación, La gamificación: una estrategia pedagógica motivadora en estudiantes de educación básica previo a la obtención del título en Magíster en Educación Básica, ha sido desarrollado respetando derechos intelectuales de terceros conforme las citas que constan en el documento, cuyas fuentes se incorporan en las referencias o bibliografías. Consecuentemente este trabajo es de mi total autoría.

En virtud de esta declaración, me responsabilizo del contenido, veracidad y alcance del Trabajo de Titulación referido.

Santa Elena, a los 26 días del mes de abril de año 2026

LIC. FÁTIMA ELIANA PALMA SANTOS
C.I. 1311666158

AUTORA



**UNIVERSIDAD ESTATAL PENINSULA
DE SANTA ELENA
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN E IDIOMAS
INSTITUTO DE POSTGRADO**

AUTORIZACIÓN

Yo, Fátima Eliana Palma Santos

DERECHOS DE AUTOR

Autorizo a la Universidad Estatal Península de Santa Elena, para que haga de este trabajo de titulación o parte de él, un documento disponible para su lectura consulta y procesos de investigación, según las normas de la Institución. Cedo los derechos en línea patrimoniales de la investigación con fines de difusión pública, además apruebo la reproducción de este informe de investigación dentro de las regulaciones de la Universidad, siempre y cuando esta reproducción no suponga una ganancia económica y se realice respetando mis derechos de autor.

Santa Elena, a los 26 días del mes de abril de año 2026

LIC. FÁTIMA ELIANA PALMA SANTOS
C.I. 1311666158

AUTORA



**UNIVERSIDAD ESTATAL PENINSULA
DE SANTA ELENA
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN E IDIOMAS
INSTITUTO DE POSTGRADO**

Certificación de Antiplagio

Certifico que después de revisar el documento final del trabajo de titulación denominado La gamificación: una estrategia pedagógica motivadora en estudiantes de educación básica, presentado por la estudiante, Fátima Eliana Palma Santos fue enviado al Sistema Antiplagio **COMPILATIO**, presentando un porcentaje de similitud correspondiente al **8%**, por lo que se aprueba el trabajo para que continúe con el proceso de titulación.



LIC. LUIS LEONARDO ZAMBRANO VACACELA, PhD.
C.I. 1600361388

TUTOR

AGRADECIMIENTO

Agradezco a mi Tutor del ensayo, Lic. Luis Leonardo Zambrano Vacacela, PhD por su guía, paciencia y valiosas observaciones durante el desarrollo de esta investigación, Extiendo mi gratitud a los docentes de la Maestría en Educación básica, quienes compartieron sus conocimientos y enriquecieron mi formación académica.

Finalmente agradezco a mi familia, por su apoyo incondicional y comprensión durante este proceso, su motivación fue clave para culminar este trabajo.

Fátima Eliana Palma Santos

DEDICATORIA

Dedico este ensayo, en primer lugar, a mis hijos Manuel y Valentina, quienes son la inspiración más grande de mi vida y la razón que me impulsa a superarme cada día. Su amor, alegría y confianza han sido mi mayor motivación para alcanzar esta meta.

A mi esposo Bryan, por su apoyo incondicional, comprensión y paciencia durante cada etapa de este proceso. Gracias por acompañarme, alentarme y creer en mí incluso en los momentos más desafiantes.

A mi madre, por ser ejemplo de fortaleza, sacrificio y amor. Sus enseñanzas, valores y consejos han sido fundamentales en mi formación personal y profesional.

A ustedes les dedico este trabajo con profundo amor, gratitud y respeto.

Fátima Eliana Palma Santos

ÍNDICE GENERAL

Contenido

CERTIFICACIÓN.....	III
DECLARACIÓN DE RESPONSABILIDAD	VI
AUTORIZACIÓN.....	VII
Certificación de Antiplagio	IX
AGRADECIMIENTO	X
DEDICATORIA.....	XII
ÍNDICE GENERAL.....	XIII
Índice de Tablas	XV
Resumen.....	XVI
Abstract	XVI
INTRODUCCIÓN	1
Armonización de las Variable	4
DESARROLLO	5
ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACIÓN	5
Interacción estudiantil en el proceso de enseñanza-aprendizaje	7
Importancia de la interacción en el aula.....	7
Factores que influyen en la interacción estudiantil	8
Estrategias pedagógicas para fortalecer la interacción estudiantil	9
Conceptualización de la gamificación en contextos educativos.....	9
Impacto de la gamificación en el aprendizaje	12
Aplicación y desafíos de la gamificación en el aula	13

Elementos de la gamificación.....	14
Metodología	15
Población y muestra	16
Criterios de inclusión	17
Aspectos éticos.....	17
Técnicas e instrumentos	17
Procedimiento Metodológico	18
Análisis e interpretación de la información.....	19
Diseño de la propuesta pedagógica	20
DISEÑO DE LA PROPUESTA PEDAGÓGICA.....	20
Título de la propuesta.....	20
Diagnóstico.....	20
Justificación.....	21
Fundamento teórico.....	22
Propuesta Metodológica y Concreción Curricular	23
Implementación	25
Evaluación.....	26
Validación de la Propuesta.....	27
Resultados	29
CONCLUSIONES	42
Referencias bibliográficas	44

Índice de Tablas

Tabla 1.....	23
Tabla 2.....	25
Tabla 3.....	26
Tabla 4.....	29
Tabla 5.....	29
Tabla 6.....	37
Tabla 7.....	40

Resumen

La baja interacción y la apatía en el aula tradicional debilitan la motivación y participación de los alumnos de educación básica. Por todo ello, se sugiere la gamificación como estrategia pedagógica alternativa para contribuir a minimizar esa baja interactividad. Mediante un enfoque cualitativo descriptivo y el método de investigación-acción, se desarrolla un diagnóstico en una muestra intencionada de 30 estudiantes de 6º curso denotando la utilización de guías de observación y de encuestas estructuradas. El diagnóstico revela que el 50% de los alumnos no participación de forma voluntaria y el 63,3 % de los alumnos no realiza preguntas al profesor, lo que viene a corroborar un rol receptivo y unos cauces comunicativos rotos. Por último, se puede manifestar que la propuesta denominada aula en misión, fundamentada desde las dinámicas y mecánicas lúdicas, se puede expresar como una herramienta idónea para desarrollar el entorno pasivo, de una forma socializada.

Palabras clave: Gamificación, Interacción escolar, Motivación, Estrategia pedagógica, Educación básica.

Abstract

Low interaction and apathy in the traditional classroom weaken the motivation and participation of basic education students. For all these reasons, gamification is suggested as an alternative pedagogical strategy to help minimize this low interactivity. By means of a descriptive qualitative approach and the action research method, a diagnosis is developed in an intentional sample of 30 students of 6th grade, denoting the use of observation guides and structured surveys. The diagnosis reveals that 50% of the students do not participate voluntarily and 63.3% of the students do not ask questions to the teacher, which corroborates a receptive role and broken communicative channels. Finally, it can be stated that the proposal called classroom in mission, based on playful dynamics and mechanics, can be expressed as an ideal tool to develop the passive environment, in a socialized way.

Keywords: Gamification, School interaction, Motivation, Pedagogical strategy, Basic education

INTRODUCCIÓN

La motivación escolar se establece como un elemento determinante e indispensable para la construcción del aprendizaje significativo. Constituye uno de los factores preponderantes en cuanto a la predisposición del alumnado para atender, participar y mantener un rol activo en el aula. Sin embargo, este motor interno no aparece de manera aislada, sino que se articula a partir de la interacción en el contexto escolar. Por este motivo, las relaciones, así como las dinámicas de comunicación, desarrolladas en el aula funcionan como mediadores que benefician el interés, la perseverancia y la atención de los alumnos hacia las actividades de aprendizaje (Rivera, 2020). En esta línea, una interacción positiva y enriquecedora se convierte, entre otras cosas, en la mediación natural que activa y dirige las conductas del alumnado en función del logro de sus metas.

A pesar de ello, en diferentes contextos escolares se observa una distancia entre la teoría pedagógica y la práctica del aula, poniendo de manifiesto las dificultades de los escolares para conseguir que los estudiantes se interesen por ello. Tradicionalmente, manifestaciones como la escasa voluntad de colaborar, la falta de interés por las tareas de análisis o la falta de atención son catalogadas únicamente como problemas de la participación del alumno. No obstante, aquí se ha decidido asumir que la participación equivale a la representación observable de un constructo más complicado: la interacción escolar. En efecto, mientras la participación a la que se refiere el estudio solamente se define como la acción individual de dedicarse a una tarea de las impartidas por el docente, la interacción da cuenta del intercambio social y recíproco que tiene lugar en el aula. Por lo que las conductas de apatía del alumnado no se entienden como una voluntad de aislamiento, sino como la consecuencia de las dificultades de una red de interacciones escolares que no logra conseguir la participación del estudiante.

En el contexto educativo en que se sitúa la investigación llevada a cabo, la primera fase diagnóstica concreta mostraba las dificultades asociadas a la interacción escolar de un grupo aproximado de 30 alumnos de 6º de Educación Primaria. A través de una observación directa registrada mediante una guía de observación estructurada, se pudo comprobar cómo varios alumnos tenían una actitud pasiva en las clases, solicitaban repetidamente indicaciones por parte del docente, intervenían de forma limitada a las preguntas abiertas, y mostraban una insuficiente

disposición para realizar las actividades a través del trabajo en grupo. De la misma forma, la encuesta aplicando el cuestionario adaptado para el alumnado mostró también constatar la existencia de percepciones asociadas a un escaso interés hacia actividades académicas concretas.

A partir del análisis de las evidencias se establece una interrelación sistémica entre motivación, interacción y participación. En primer lugar, la motivación es el aspecto interno que caracteriza la actuación del estudiante. De acuerdo con Ros (2024), el citado constructo sería el que propicia el estado de atender a la utilización de la Escuela. En segundo lugar, esta misma predisposición -la motivación- se manifiesta a través de la interacción escolar, es decir, el proceso relacional y comunicacional que tiene lugar en el aula. Por último, en el momento en el que la motivación es baja y la interacción es pobre, el resultado es una disminución en la ejecución. De este modo, conductas como la nula colaboración por parte de los/as alumnos/as o la negación para el trabajo entrañan no problemas paralelos, sino que son las conductas empíricas y observables de una interacción escolar, debilitadas por la falta de motivación.

La situación detectada está claramente relacionada con las prácticas pedagógicas observadas en el aula de estudio. En efecto, la coincidencia entre la sobreabundancia de largas exposiciones, de actividades individuales y de ejercicios mecánicos explicativos se correspondía con una notable disminución de la participación voluntaria del alumnado. La falta de participación, que es la conducta observable externamente, a la luz de la teoría era, sin embargo, un efecto de la situación pedagógica, que deja entrever el daño que ha sufrido la motivación escolar. La ausencia de la motivación del alumnado es un hecho no sólo observable, sino también interpretable desde los enfoques de aprendizaje activo, los cuales sostienen que las prácticas de corte tradicional que hacen del estudiante un receptor pasivo limitan su autonomía y el sentido de utilidad de contenidos, debilitando la motivación escolar. Así, de acuerdo con esta línea de pensamiento, en el contexto limitado del caso psicoeducativo estudiado, la predominancia de la exposición docente debía ir aparejada con una restricción de esa motivación escolar captada empíricamente en la apatía y en el repliegue de los alumnos en las actividades, un empobrecimiento en su comportamiento como alumnado.

Con el objetivo de impedir que cualquier posible factor basado en la percepción subjetiva pueda entrometerse, el problema de la investigación tiene como origen los resultados obtenidos del diagnóstico y se centra en el hecho de la baja interacción escolar. Entendiendo que la interacción da sentido a la relación entre la motivación y la participación del estudiante, los instrumentos que se aplicaron abrieron el espacio a las dimensiones de predisposición conductual, comunicación docente - alumno y cohesión grupal.

Los resultados encontrados presentaron una alta incidencia de apatía escolar, que queda reflejada en que más de un 70% del alumnado tiene un proceder que solamente le motiva a copiar de la pizarra, resiste o ignora cualquier tipo de actividad que le Exija analizar o tener que plegarse a una argumentación. Esta circunstancia se corresponde con lo que se expone en el trabajo de Wang et al. (2023), que indica que cuando la dinámica de contexto no promueve intercambios significativos, también se frena la motivación y el compromiso con el aprendizaje. Así, los datos muestran que la baja interacción de este grupo de educación básica repercute en un escaso y nulo impulso de los alumnos/as hacia la cooperación y el desarrollo de su aprendizaje.

A partir de las pruebas y evidencias del diagnóstico, se da respuesta a la pregunta de investigación: ¿Qué factores son los que explican la baja interacción escolar de los estudiantes de educación básica, y de qué manera se puede cambiar esta situación? La pregunta responde a las causas que explican la apatía y el repliegue del estudiante en la educación básica de dicho contexto. La pregunta, asimismo, abre el camino para el desarrollo de una propuesta que actúe sobre esas causas. En este sentido, la gamificación se presenta, a posteriori, como la alternativa de solución idónea, para la que se presentan justificantes teórica y empíricamente como una herramienta para activar la motivación, revertir el aislamiento y reconstruir los canales de comunicación del aula.

Desde una aproximación metodológica, la investigación se enmarca dentro del enfoque cualitativo con un alcance descriptivo-propositivo, adoptando el método de Investigación-Acción (IA). Este diseño no solo se restringe a realizar la compilación documental, sino que parte de un proceso ponderado de reflexión teórico-analítico y un diagnóstico empírico en el aula que persigue fundamentar adecuadamente la viabilidad de una alternativa pedagógica situada que dé respuesta a las necesidades efectivas del contexto investigado.

Armonización de las Variable

Con el objetivo de asegurar la correspondencia conceptual, el trabajo establece una jerarquía entre los componentes: la interacción escolar es el objeto de estudio (problema central) y la gamificación es la variable operativa o la estrategia de solución y, por su parte, la motivación y la implicación del alumnado son las dimensiones de impacto que se pretende motivar mediante la propuesta pedagógica.

El desarrollo de la investigación fue asumido de manera sistemática mediante cuatro fases de los procedimientos:

Fase de Revisión de literatura: Se hizo un análisis documental y un estado del arte mediante la búsqueda intencionada entre bases de datos científicas de los repertorios de los constructos de interacción y gamificación.

Fase de Diagnóstico: Se procesaron y analizaron los datos de la aplicación de los instrumentos en el entorno escolar para caracterizar el problema.

Fase de Construcción Argumentativa: Los hallazgos empíricos fueron confrontados con el marco teórico para articular la postura crítica del investigador.

Fase de Diseño Propositivo: La propuesta pedagógica fue formalmente estructurada, desde el punto de vista de la correspondencia directa que debían mantener las fallas de interacción detectadas, los objetivos del estudio y los componentes lúdicos de la gamificación.

DESARROLLO

ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACIÓN

A nivel internacional, Yang et al. (2023) llevaron a cabo una investigación sobre los perfiles de implicación y el agotamiento escolar en estudiantes de educación primaria. De este estudio se desprendía cómo las formas de enseñar y el apoyo a la autonomía del estudiante tienen que ver con el compromiso dentro del aula. Entre las evidencias más relevantes del trabajo, se recogía la de que los estudiantes que presentan unos niveles más altos de implicación creen tener más apoyo del profesorado al respecto de la autonomía; igualmente, sí que los perfiles asociados al agotamiento escolar se relacionan con actividades poco significativas o interesante. Esta investigación resulta relevante porque ayuda a entender que la interacción escolar no depende únicamente de la disposición de la persona, sino también de las condiciones pedagógicas en las que se da la participación.

Asimismo, Nikou (2023) también investigó sobre la motivación y el compromiso de estudiantes de primaria en torno a actividades de aprendizaje activo. La presente investigación ha utilizado un diseño mixto secuencial explicativo y ha analizado la percepción del alumnado sobre las actividades de aula que implicaban la participación, interés, satisfacción y colaboración del alumnado. Los resultados indicaron que los alumnos se mostraban más motivados cuando consideraban las actividades de aula como útiles, comprensibles y atractivas. Este estudio es importante para el presente trabajo porque da razón de que la interacción escolar puede ser comprendida en dimensiones conductuales, cognitivas, emocionales y sociales, observables en la disposición del estudiante para participar y mantenerse implicado en la clase.

En el contexto iberoamericano, Olivares et al., (2022) han realizado una investigación de carácter motivacional en estudiantes de Educación General Básica con el objetivo de determinar cuáles son las causas de la desmotivación y cómo estas inciden en el interés por aprender. La investigación fue no experimental, transversal y explicativa-descriptiva, con aplicación de cuestionarios a estudiantes y docentes. Los hallazgos mostraron que los niveles de motivación y satisfacción de los estudiantes eran bajos, y que esto se relaciona con un ambiente de aprendizaje

deficiente y el uso de una metodología tradicional que no favorecía la participación activa. Este hecho conecta con el problema delimitado dentro de este estudio, en tanto que se puede expresar que la baja motivación puede materializarse en poco interés, limitada participación y poca implicación en las actividades escolares.

En el Ecuador, Soledispa et al. (2020) llevaron a cabo una investigación que se titula Motivación y su influencia en el desempeño académico de los estudiantes de educación básica superior. El objetivo de esta investigación fue el de determinar el grado de influencia de la motivación sobre el desempeño académico de los estudiantes. Para lograr este objetivo, la investigación utilizó técnicas empíricas y descriptivas, entre ellas encuestas aplicadas a 66 estudiantes. Los resultados evidencian complicaciones asociadas con la definición de intereses, necesidades, metas y proyectos particulares del estudiantado. Este antecedente es importante, dado que pone en manifiesto que la motivación es un factor que incide positivamente en el aprendizaje y en la disposición del estudiante a participar en su proceso formativo.

De otra parte, Cevallos et al, (2024) revisaron la motivación en el aprendizaje activo del área de Matemática en estudiantes de Básica Media en Manta, Ecuador. La investigación siguió un enfoque cuantitativo y cualitativo mediante el uso de la observación no participante, la realización de encuestas al estudiantado y al profesor, así como en la documentación revisada. Los autores notaron como el desinterés y la falta de ganas para resolver problemas pueden ser inhibidores del aprendizaje e obtuvieron datos que muestran como el fortalecimiento de la motivación permite mejorar la responsabilidad académica propia, la participación en clase y la participación colaborativa de los compañeros. Este antecedente establece relaciones con el presente estudio, en virtud de que deslinda la necesidad de interacción escolar como una necesidad observable en el aula de Educación Básica.

Por último, Lima Remache y Ruiz Rabasco (2025) realizaron una revisión sistemática sobre la interacción escolar en estudiantes del subnivel medio de Educación General Básica. La investigación fue realizada a partir de evidencias escritas de 2020 a 2025 e indagó sobre los factores relacionados con la motivación; entre ellos se encuentran el clima de aula, la autoeficacia, la relación con los pares, la familia y la autonomía del estudiante. Las conclusiones dan cuenta de

que la interacción escolar está relacionada con condiciones internas y externas implicadas en el rendimiento y la disposición para aprender. Este antecedente permite robustecer la investigación, ya que da cuenta de una educación actual caracterizada por la baja motivación, de la cual se hace necesario atender mediante prácticas pedagógicas contextualizadas.

Interacción estudiantil en el proceso de enseñanza-aprendizaje

Importancia de la interacción en el aula

La interacción entre el alumnado es un elemento fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje, pues está muy relacionado con la participación, la construcción del conocimiento y el desarrollo de aprendizajes significativos. Según los estudios existentes, las interacciones que tienen lugar en el aula permiten a los aprendices no solo recibir información, sino además procesarla, dialogar sobre ella o integrarla bien por medio de la interacción que establecen entre su grupo de compañeros/as y el docente (Lima & Ruiz, 2025; Cevallos et al., 2024; Wang, et al., 2023). En este orden de ideas, Wang et al. (2023); hacen ver que niveles elevados de interacción y participación se relacionan con mayores niveles de implicación académica de los estudiantes, así como con una mayor implicación del estudiante en su propio aprendizaje.

Desde una aproximación pedagógica, la interacción está vinculada a la puesta en práctica de las herramientas de tipo metodológico que favorecen la actividad del alumnado en el aula. Cuando se propician espacios de diálogo, tareas de cooperación y actividades de participación, aumentan la atención, la reflexión y la construcción conjunta del conocimiento; por el contrario, el escaso nivel de interacción se relaciona con una actitud pasiva, escasa participación y escasa implicación en las tareas escolares (Lima et al., 2025). Para Serna (2024), en este sentido, los espacios educativos centrados solamente en la transmisión de contenidos hacen que la participación del alumnado decrezca considerablemente.

Igualmente, hay que mencionar que la interacción no depende solamente del estudiante, sino también de ciertos aspectos pedagógicos, emocionales y situacionales. Entre ellos, la motivación se presenta como un factor asociado que puede incidir en la disposición del alumno para participar. Para ilustrar mejor lo dicho, Ros (2024) señala que cuando los alumnos se sienten

motivados, suelen participar más activamente en las actividades planteadas, esto es lo que permite la interacción en el aula.

Factores que influyen en la interacción estudiantil

Según Borrás et al. (2022) la interacción de los estudiantes es el efecto de diferentes factores que se interrelacionan en el marco educativo. Entre ellos destaca el pedagógico, emocional y social. Este contexto incide directamente en el grado de la interacción de los estudiantes.

En primer lugar, el factor pedagógico es determinante, ya que las metodologías de enseñanza pueden favorecer o limitar la interacción dentro del aula. Las prácticas centradas en la exposición oral de contenidos tienden a limitar el nivel de participación de los estudiantes, mientras que las metodologías activas sí construyen un marco de interacción, intercambio de ideas y aprendizaje colaborativo (Cevallos et al., 2024). En esta misma línea de argumentación, Borrás et al. (2022) apuestan por introducir dinámicas participativas que permite transformar el rol del estudiante en un agente activo dentro del proceso educativo.

En esta línea, Zambrano et al. (2025) señalan cómo las estrategias pedagógicas que favorecen el trabajo colaborativo aumentan significativamente la participación de los estudiantes. En segundo lugar, también inciden en la interacción los factores emocionales. Situaciones como la motivación, la autoestima y la sensación de competencia pueden determinar el grado de participación del alumnado. Ante circunstancias en las que los alumnos perciben que tienen seguridad y están capacitados, tienden a intervenir en las actividades académicas de forma más habitual. Sin embargo, hay que hacer hincapié en que no actúan de forma independiente, sino en la conformación por otras variables pedagógicas que también se han puesto en marcha; los factores sociales por su parte, como por ejemplo la relación que existe entre los compañeros y la relación que se establece con el docente, favorecen la participación activa. Por otro lado, el trabajo

colaborativo y el aprendizaje en un grupo permiten ocasionar espacios de diálogo que propician la interacción.

Estrategias pedagógicas para fortalecer la interacción estudiantil

En la actualidad, la necesidad de mejorar la interacción dentro del aula ha propiciado la implementación de diferentes estrategias pedagógicas que incentivan la participación activa del estudiante; estas son las metodologías activas donde el aprendizaje colaborativo, la resolución de problemas y la participación activa en actividades dinámicas son la base para que el alumnado tenga un lugar prominente en su proceso educativo (Cevallos et al., 2024; Olivares. et al., 2022).

La gamificación podría ser entendida como una opción pedagógica dirigida a mejorar la interacción, pero agregando elementos del juego que invitan a la participación y el compromiso del estudiante. Si bien puede considerarse como una opción pedagógica, cabe señalar que no es una solución única, sino que debe contextualizarse al tipo de educación particular para obtener resultados reales (Borrás, 2022; Ratinho, & Martins, 2023). En este sentido, Serna et al. (2024) plantean que el impacto de estas estrategias vendrá marcado por las decisiones tomadas en la implementación y por el diseño que la pedagógica tenga asociado.

Propiciar la interacción estudiantil requiere la puesta en práctica de estrategias que provoquen la participación activa, el trabajo cooperativo y el protagonismo del estudiante en su proceso de aprendizaje. La fusión de metodologías innovadoras como la gamificación puede contribuir a tal fin, siempre que se incorpore de forma contextualizada y pertinente.

Conceptualización de la gamificación en contextos educativos

La gamificación ha ido ganando un protagonismo progresivo en los últimos años como una estrategia pedagógica innovadora dirigida en transformar el proceso enseñanza-aprendizaje por medio de la incorporación de los típicos elementos del juego dentro de los contextos educativos. Técnica metodológica que se plantea como una respuesta a la necesidad del ámbito educativo, donde se busca la generación de espacios de aprendizaje que sean más dinámicos, más

participativos y más motivadores, sobre todo en aquellas situaciones donde predominan modelos tradicionales que obstaculizan la implicación del estudiante (Serna & Aguaded 2024) . En esta línea, Borra (2022) mantiene que la gamificación aumenta la motivación y el compromiso de los estudiantes a partir del uso de mecánicas lúdicas; mientras que Zambrano et al. (2025) muestran que, por su aplicación en los entornos educativos, favorece la participación activa y permite dinamizar el proceso de aprendizaje.

La gamificación, desde la conceptualización de la misma, es el uso de las mecánicas, dinámicas y componentes del juego (puntos, niveles, insignias, recompensas, desafíos, etc.) con la finalidad de incitar la participación y mejorar el proceso educativo. Al respecto, Serna y Aguaded (2024) manifiestan que la gamificación no es simplemente jugar en el aula, sino que es una técnica pedagógica sistemática que se propone reforzar la motivación y el compromiso académico del alumno.

En la misma línea, Lavoué et al. (2024) comentan que la gamificación puede tener un enfoque adaptativo, considerándose las características, necesidades y niveles del alumnado y favoreciendo la optimización de los procesos de aprendizaje, pues de este modo se va permitiendo que el docente personalice la enseñanza de modo que las propias estrategias educativas sean más útiles.

La idea de la gamificación en la educación no debe ser vista solo como el uso de videojuegos en la clase, sino que debe desarrollarse como el uso consciente de las dinámicas propias del diseño de videojuegos en otros escenarios que no son el mismo videojuego con el objetivo de potenciar la motivación, la participación y el compromiso de los estudiantes. (Borrás-Gené, 2022). Uno de los referentes indiscutibles en este terreno, si consideramos la perspectiva academicista, sería el de Deterding et al. (2011), que definieron la gamificación como el uso de los elementos de diseño del juego en contextos que no son juegos. Esta definición también permite diferenciar la gamificación del juego libre, del aprendizaje basado en juegos y de los videojuegos educativos, ya que la finalidad de la gamificación no es con la de convertir toda la clase en un juego, sino más bien estructurar la experiencia de aprendizaje mediante reglas, desafíos, recompensas, feedback y progresión.

Entre los principales autores también cabe mencionar a Kapp (2012), quien conecta la gamificación con la instrucción y el aprendizaje, abordando cómo los elementos de juego pueden ser utilizados para motivar, dirigir comportamientos, transmitir práctica y dirigir la atención del estudiante a través del desarrollo de una actividad formativa. Al mismo tiempo, Werbach y Hunter (2015) explican que una propuesta gamificada debería ser diseñada para establecer unos elementos claramente especificados, considerados entre los cuales se encuentran las dinámicas, las mecánicas y los componentes, como resultado de la cual no debería estar solamente entregar puntos o unas insignias, sino más bien conformar unos objetivos pedagógicos determinados.

A partir del modelo MDA que proponen Hunicke et al., (2004), una clase gamificada puede ser comprendida acorde con tres dimensiones: mecánicas, dinámicas y estéticas. Las mecánicas son las normas, los medios y las acciones que dan forma a la actividad, por ejemplo: puntos, niveles, retos, misiones, insignias, tiempo límite, recompensas o feedback inmediato. Las dinámicas emergen de la interacción del alumnado con tales mecánicas, como la cooperación, la competición sana, la progresión, la toma de decisiones, el sentido de realización y la resolución de retos. Las estéticas son la experiencia emocional vivida por los alumnos/as durante la actividad, como la emoción, la curiosidad, la satisfacción, el descubrimiento, la superación o la sensación de pertenencia al grupo.

En una clase gamificada, estos elementos deben entrelazarse en el medio del objetivo de aprendizaje. Por ejemplo, si trabajamos un contenido de Matemática, el profesor o la profesora puede plantear una narrativa de misión; organizar retos en niveles; dar insignias por los progresos; promover el trabajo en equipos y dar feedback inmediato al finalizar el reto. En este ejemplo las mecánicas serían los puntos, los niveles y las reglas de participación; las dinámicas, la cooperación, el control de la competición y la progresión entre actividades; y las estéticas, la emoción de haber superado retos, la sensación de ser capaz y la participación activa en el aprendizaje.

Por ello, trabajos como el de Bernal et al. (2024) nos permiten afirmar que la gamificación aplicada a ámbitos específicos como la educación matemática puede favorecer actitudes más positivas hacia el aprendizaje, especialmente cuando pasa a transformar contenidos percibidos como muy complejos en experiencias más próximas, retadoras y motivadoras. Asimismo,

Barragán et al. (2025) afirman que la gamificación puede fortalecer un aprendizaje activo y significativo, pues exige que el alumno/a participe, tome decisiones, colabore y se mantenga involucrado durante la actividad. Desde esta perspectiva, la gamificación sería antagónica a una educación pasiva, pues pone al alumnado en el papel de protagonista en su propio proceso educativo.

Impacto de la gamificación en el aprendizaje

La gamificación en la escuela ha sido objeto de una importante línea de investigación, sobre todo por el hecho de haber podido constatarla como instrumento de participación y de aprendizaje por parte del alumnado. En este sentido, llega a coincidir la investigación en afirmar que presenta un efecto positivo en lo que tiene que ver con la participación, el engagement y la actitud de aprendizaje (Wang, Y. et al, 2023). En esta línea y a raíz de un metaanálisis, Wang et al. (2023) muestran que la motivación y el engagement de los alumnos mejoran de forma significativa, mientras que Medina, (2026) indica que la utilización de esta estrategia permite un aprendizaje más activo, favoreciendo así la participación o el interés del alumnado frente a la tarea escolar.

En la misma línea, Balaskas y Christos (2023), a través de una revisión sistemática concluyen que la gamificación presenta un aumento significativo de la motivación y del engagement del alumnado en diversos contextos de aprendizaje. Los autores comentan que la aplicación de dinámicas lúdicas hace que se produzca un mayor interés en favor de la permanencia en las actividades académicas.

Por su parte, Yue et al. (2023), mediante un metaanálisis, muestran que la gamificación produce un efecto positivo de moderado-alto en la motivación y en el engagement del alumnado. Sin embargo, observan que tal efecto va a depender del diseño instruccional y de la correlación entre las variables de juego y los objetivos pedagógicos. Por otro lado, Ratinho y Martins (2023) muestran que las estrategias gamificadas van a facilitar la motivación intrínseca al favorecer que el alumnado perciba el aprendizaje como una actividad dinámica, retadora y significativa.

En el contexto latinoamericano, por su parte, Olvera et al. (2025) muestran que la gamificación no solo tiene un efecto positivo en la motivación, sino que también potencia el aprendizaje significativo en alumnado de educación básica. En este sentido, Caise et al. (2025) también afirman que la aplicación de estrategias gamificadas presenta un efecto positivo sobre el rendimiento académico. Igualmente, Fiestas y Founes (2023) argumentan que la gamificación favorece el rendimiento académico al incentivarse la participación activa y el aprendizaje colaborativo.

Aplicación y desafíos de la gamificación en el aula

Si bien es cierto que las ventajas de la gamificación están ampliamente documentadas, existen una serie de obstáculos que tenemos presente para facultar su correcta implementación en el aula mediante su aplicación o aprovechamiento. La utilización de este tipo de estrategias va más allá de conocer, simplemente, sus elementos, sino también de una adecuada planificación pedagógica y docente de las actividades que permitan que esta sea una herramienta útil en la práctica docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Borrás, 2022).

Así, Fuentes y Navarrete (2020) afirman que la gamificación en educación superior influye en la motivación durante el aprendizaje, pero más bien advierten que la gamificación debe ser bien diseñada para así no caer en el acto de jugar por jugar, de llevar a cabo actividades superficiales.

Por su parte, González et al. (2021) aseveran que la gamificación existente en campos como la matemática requiere de una adaptación particular con el fin de que los contenidos y los procedimientos a enseñar sean integrados por las dinámicas del propio juego.

En la misma línea, Jiménez et al. (2024) sugieren que la gamificación en educación secundaria representa una práctica docente innovadora, aunque la ejecución de la misma depende del papel del educador dentro del aula como mediador del aprendizaje.

Al igual que los anteriores, Rodríguez y Gallardo (2020) observan que la ejecución de proyectos gamificados reportan una mejora tanto en la seguridad como en la confianza del alumnado a la hora de encarar retos pedagógicos. Finalmente, Ros (2024) establece que la

gamificación propicia un entorno de enseñanza que deja de ser monótono, pero todo esto subraya que la aplicación de la misma depende de contar con educadores capaces de poder hacerlo.

Elementos de la gamificación

La gamificación, cuyas características forman parte de lo que se entiende por la inclusión de todas aquellas características propias del juego, se apoya en algunos elementos que la dotan de vida y que tienen el efecto positivo de ayudar a que el estudiante participe de manera activa en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En este contexto, Borrás (2022), hace referencia que los elementos fundamentales de la gamificación son las mecánicas tales como: los puntos, los niveles, las insignias, las recompensas y los retos, que se usan para motivar al estudiante/a e ir orientando el progreso de este/a en la actividad educativa. Estas características permiten concretar experiencias educativas de carácter más dinámico donde el estudiante/a se hace el agente principal de la construcción del conocimiento.

Junto a esto, Zambrano (2025) manifiestan que el uso de los instrumentos digitales potencia esa aplicación de los elementos gamificados, pues contribuye a la interacción, el seguimiento del progreso y la obtención de retroalimentación inmediata. En este sentido, recursos como: plataformas educativas, aplicaciones interactivas y entornos virtuales permiten integrar dinámicas de juego para tener ese efecto motivador y de engagement de muy alta cualidad por parte del alumnado.

Así mismo Hernández et al. (2026) enfatizan que los elementos de la gamificación no deben enfocarse en las recompensas externas, sino en el desarrollo de habilidades cognitivas como el pensamiento lógico, mediante retos progresivos, resolución de problemas y actividades colaborativas. De esta forma, la gamificación se convierte en una vía para la promoción del aprendizaje significativo, y no solo en una forma de fomentar el juego.

Por otra parte, Medina (2026) dice que la narrativa, la verificación constante del desarrollo del estudiante y la competencia entre los estudiantes/as son los elementos necesarios para mantener

el interés y la motivación a medida que avanza el proceso educativo en el cual el estudiante/a se ve inmerso/a. Estos elementos permiten generar un entorno atractivo en el proceso educativo donde el estudiante/a se va convirtiendo en un agente activo, dotado de sentido a las actividades propuestas

Metodología

Desde la parte metodológica, el estudio se ubica dentro de un enfoque cualitativo puesto que pretende comprender e interpretar una problemática educativa que se pone en juego en el contexto del aula, que es la insuficiente interacción escolar del alumnado en educación básica. Este enfoque es pertinente porque analiza experiencias, comportamientos, percepciones y situaciones pedagógicas desde una mirada interpretativa, sin ceñirse a atribuciones reduccionistas que reduzcan el fenómeno únicamente a datos numéricos. Según Schenkel y Pérez (2018), la investigación cualitativa "se dirige a la observación de los actores en su propio contexto, en su propio lenguaje, en su propia situación desde el paradigma interpretativo" (p. 8); de ahí que en este estudio se analice la interacción escolar a partir de la revisión teórica y de la interpretación de la realidad educativa identificada.

El presente estudio se desarrolló a partir de un enfoque cualitativo, mediante el método de Investigación Acción abarcando el diagnóstico de un problema educativo, que tiene que ver con la interacción escolar, y la implementación de una estrategia pedagógica centrada en el enriquecimiento de dicha interacción escolar (Bernal, 2016). El diseño permite elaborar una postura reflexiva en relación con el problema que se presenta, contrastar las aportaciones teóricas de distintos autores y fundamentar una propuesta para el fortalecimiento de la motivación en el aula. Desde esta perspectiva, el trabajo no constituye únicamente una recopilación de datos monitorizados mediante el desarrollo de la argumentación que explique el problema a partir del cual se justifica la conveniencia de una alternativa pedagógica.

En cuanto al alcance de la investigación, es de tipo descriptiva, puesto que caracteriza la problemática observada con respecto al aula, centrada en la baja interacción escolar de los estudiantes, observada, a su vez, en comportamientos como escaso compromiso, poca

predisposición para integrarse en las actividades en grupo, bajo interés por tareas que exigen trabajo y análisis, así como la necesidad de requerir constantemente la orientación docente para la iniciación o continuación de las actividades académicas. El alcance descriptivo permite desarrollar las características del fenómeno asociado a la investigación, pero no trata de mostrar relaciones causa-efecto de manera absoluta ni carácter generalizable de los resultados observados, sino más bien orientados a una problemática concreta (Bernal, 2016).

A su vez, el trabajo ofrece una investigación acción, ya que, a partir del diagnóstico del problema y el análisis teórico realizado, plantea una estrategia pedagógica basada en la gamificación para el fortalecimiento de la interacción escolar desde prácticamente el mismo fin que se ha presentado. Esta perspectiva se sostiene porque la investigación no queda a la espera de la observación descriptiva de la situación problemática, sino que busca formular una alternativa de mejora acorde a la necesidad del contexto educativo. En este sentido, Hurtado de Barrera (2024) señala que la investigación permite formular propuestas, planes o modelos que respondan a problemáticas concretas y no necesariamente a otra aplicabilidad inmediata.

Población y muestra

Para la realización de esta investigación cualitativa se seleccionó un grupo de 30 estudiantes de sexto grado de Educación General Básica; la elección de este nivel se basa en consideraciones de la psicología del desarrollo y de la pedagogía, que exponen que en ese momento evolutivo (transición hacia la adolescencia) los alumnos llegan a presentar cambios notables en sus comportamientos de interacción social, el grado de autonomía y la motivación hacia las actividades escolares (Woolfolk, 2019); por lo tanto, este determinado grado es el escenario propicio para observar las variables de estudio en su estado natural.

Siguiendo también los lineamientos de la investigación cualitativa, la elección del grupo no obedeció a criterios probabilísticos ni a una búsqueda de generalización estadística, sino a una comprensión profunda de la realidad situacional (Hurtado, 2024); por tanto, se usó el muestreo no probabilístico de tipo intencional y de conveniencia, estrategia validada por Hernández-Sampieri y Mendoza (2018), para seleccionar a informantes que tuvieran un conocimiento directo y

pertinente respecto a lo investigado, con lo que de esta manera se garantizaba la riqueza y viabilidad en la recogida de datos.

Criterios de inclusión

Para la selección de los participantes y participantes se tuvieron presentes los siguientes criterios de inclusión: (a) pertenecer al sexto grado de Educación General Básica, (b) estar matriculado y asistir regularmente a la institución educativa, (c) observar participación en actividades académicas en el proceso de observación, y (d) tener consentimiento de la formación de su representante legal para ser partícipe del estudio.

Aspectos éticos

El desarrollo de la investigación respetó los principios éticos que son elementales. En primer lugar, se cuenta con la autorización formal de la institución educativa para la realización de este estudio.

Del mismo modo se gestionó el consentimiento informado de manera que fuese firmado por los padres de familia o los representantes legales de los mismos estudiantes, garantizando su opción de participación voluntaria; además, se garantizaba la confidencialidad del documento, la opción de identificar o no a los participantes y la garantía del uso de la información con propósitos académicos.

Técnicas e instrumentos

En este caso se utilizó observación directa, a través de una guía de observación estructurada, permitiendo captar comportamientos vinculados a la interacción y motivación escolar, tales como la participación, atención, colaboración, etc. Es una técnica adecuada para estos usos cualitativos, ya que permite dar cuenta del fenómeno de estudio en el contexto en el cual se encuentra (Schenkel & Pérez, 2018).

Junto a la observación se incorpora esta técnica de la encuesta, también a partir de la introducción del cuestionario estructurado. En este sentido, al igual que Arias (2020), entendemos que la encuesta es un método riguroso para conseguir fuentes de información directamente de los sujetos que se investigan, y resulta adecuado para estudiar de manera sistemática las percepciones, actitudes e intereses de los participantes en relación con el fenómeno estudiado. En términos metodológicos, la combinación de la observación con la encuesta se puede encuadrar dentro de una estrategia de triangulación de métodos, mencionada por Denzin (2017) y Flick (2018), para cruzar diferentes fuentes de datos sobre una misma realidad. Esta triangulación técnica hace que se reduzca el sesgo de una sola mirada, se enriquezca la validez interna del diagnóstico y se garantice una visión holística y profunda de la interacción escolar, vinculando lo que hacen y expresan los estudiantes desde el punto de vista de sus valoraciones e intereses subjetivos, en el aula.

Procedimiento Metodológico

El desarrollo de la investigación fue estructurando de forma sistemática a través de cuatro fases consecutivas y así poder garantizar la rigurosidad y el procedimiento de los propósitos especificados en el estudio y la defensa de los métodos de análisis metodológico:

Fase 1: Revisión y análisis de la literatura científica. Esta fase consistió en el rastreo, selección y análisis crítico de producciones académicas indexadas en bases de datos científicas. En la consideración de Booth, Sutton y Papaioannou (2016), esta forma de revisión sistemática permite delimitaciones teóricas de las variables, optando la interacción escolar en calidad de objeto de estudio y la gamificación como estrategia operativa. El procesamiento documental aportó fundamentos conceptuales para la construcción de los instrumentos con validez de contenido.

Fase 2: Diagnóstico de la problemática: Consistió en la recolección de información empírica en contextos escolares a partir de la aplicación simultánea de la guía de observación y el cuestionario de encuesta. Siguiendo a Hernández-Sampieri y Mendoza (2018); aquí la secuencia de procedimientos tenía como principal función operacionalizar y medir indicadores como el interés

situacional, la iniciativa relacional y la disposición hacia el trabajo colaborativo, garantizando una recogida de datos objetiva y sin sesgos perceptivos.

Fase 3: Elaboración de la postura argumentativa: En esta etapa se organizó la triangulación teórica con la empírica. Tal como señala Flick (2018); la triangulación permite hacer el cruce entre los datos cualitativos y cuantitativos que el diagnóstico obtenía y los postulados del marco conceptual. Este ejercicio de orden analítico propició la estructuración de la tesis del ensayo crítico; en este sentido, se logró argumentar a fondo cómo las limitaciones de interacción social agravan el contexto de los procesos motivacionales del alumnado.

Fase 4: Diseño de la propuesta pedagógica: Consistió en la formulación técnica de la alternativa didáctica en base a la gamificación. Los componentes lúdicos, así como los estructurales fueron pensados a partir de los principios del diseño instruccional orientados a la innovación (Creswell y Creswell, 2018); en este sentido, se podían garantizar aliadas tanto la relación estricta de las necesidades de interacción interrogadas en el diagnóstico, como los objetivos de la investigación y las mecánicas de juego.

Análisis e interpretación de la información

El tratamiento de los datos obtenidos se llevó a cabo siguiendo el enfoque cualitativo mediante la práctica del análisis de contenido, utilizando un procedimiento de categorización de tipo deductivo (apriorístico).

El análisis cualitativo, tal como lo presentan Miles, Huberman y Saldaña (2014), se compone de tres momentos fundamentales:

- 1 - la reducción de los datos,
- 2 - La disposición de los datos, y
- 3 - La obtención y comprobación de las conclusiones.

En esta primera parte, la delimitación y la organización de la información obtenida a partir de la guía de observación y de los cuestionarios de la encuesta hizo posible la detección de ciertas pautas recurrentes o regularidades conductuales en el aula, por un lado. Posteriormente, en consonancia

con lo que afirma Flick (2018), se realizó la codificación y categorización de las unidades de análisis y se organizaron en torno a las variables principales: interacción escolar (eje principal); participación voluntaria; disposición del trabajo colaborativo y percepción de las estrategias pedagógicas. En una tercera etapa y a partir de las categorías estructuradas, se llevó a cabo la interpretación crítica de las informaciones. Este proceso consistió en una triangulación hermenéutica que construyó los hallazgos empíricos del diagnóstico con los fundamentos teóricos del marco conceptual (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018), logrando así una comprensión situada y profunda del problema tal y como se presenta en la instancia educativa.

Diseño de la propuesta pedagógica:

DISEÑO DE LA PROPUESTA PEDAGÓGICA

Título de la propuesta

“Aula en misión: estrategia de gamificación para fortalecer la interacción escolar en estudiantes de sexto grado de educación básica”

Diagnóstico

Una vez realizado el diagnóstico que se apoyó en la guía de la observación directa y en el cuestionario estructurado que se llevó a cabo con los 30 escolares de sexto grado de Educación General Básica, se constató que la baja interacción escolar era el nudo crítico del aula. Tal afirmación se constató mediante evidencias empíricas que se relacionaban con los indicadores de la variable: poca participación voluntaria en la consecución de los contenidos/de los contenidos, escaso deseo e iniciativa por integrarse en las actividades de trabajo cooperativo, y el repliegue en la atención ante las tareas complejas que requieren análisis, diálogo o reflexión compartida. La sistematización de estas conductas observadas evidenció la necesidad de diseñar una estrategia pedagógica situada que haga transformar la estructura relacional del aula, pasando de un ambiente pasivo a un espacio interactivo, participativo y dinámico.

Justificación

La presente propuesta se justifica por la necesidad urgente de modificar el aislamiento social y la pasividad comunicativa que se obtuvieron en el diagnóstico: partiendo de la premisa de que la interacción escolar es la pieza fundante de la que traccionan los procesos de aprendizaje significativo. La intervención es pertinente en tanto aporta la gamificación concebida no como mera diversión, sino como una forma de intervención metodológica bien estructurada (retos, misiones, relatos lúdicos y recompensas) que cambia los canales relacionales del grupo.

Impacto Pedagógico y Social: A nivel pedagógico, el proyecto supone un diseño didáctico activo que quiebra la linealidad de la enseñanza expositiva tradicional en la que se basa la educación formal, con evidencias de que el juego estructurado provoca la provocación comunicativa. A nivel social, fortalece la cohesión del grupo, la empatía y la corresponsabilidad.

Beneficiarios Directos: 30 alumnos de sexto grado que pasan de un rol de receptores pasivos a un rol de agentes activos de su aprendizaje, mejorando su capacidad para dialogar, discutir y cooperar con sus compañeros.

Beneficiarios Indirectos: El docente del aula que adquiere competencias metodológicas de vanguardia para rodar el clima de aula; y la comunidad educativa en sentido amplio, al disponer de un modelo de intervención que se convierte en un modelo de intervención replicable que aborda el problema desde la base y la raíz: la deserción afectiva y el individualismo que se pone en acción en los espacios escolares.

Objetivos

Objetivo general

Potenciar la interacción escolar en estudiantes del sexto grado de Educación General Básica mediante el diseño y la aplicación de una propuesta pedagógica mediante la gamificación.

Objetivos específicos

Diseñar las misiones y retos de aprendizajes empezando desde las destrezas específicas del currículo nacional y las dinámicas lúdicas de interacción.

Aplicar mecánicas de gamificación (puntos, insignias, niveles y feedback en tiempo real) para favorecer el diálogo grupal y la participación cooperativa.

Evaluar las variaciones ocurridas en la interacción escolar mediante la contrastación de los registros de observación directa de los estudiantes.

Fundamento teórico

La propuesta se articula a nivel teórico a partir de la gamificación, entendida como una estrategia pedagógica que aplica las mecánicas y el pensamiento del diseño de juegos al contexto formal del proceso de enseñanza-aprendizaje para desarrollar la implicación y la interacción social. Según Borràs (2022), la gamificación aplica mecánicas y elementos lúdicos para generar experiencias de aprendizaje activo y significativo, puesto que se desplaza el rol del docente para situar el aprendizaje en el centro de la actividad.

Para operacionalizar esta intervención se ha definido el Modelo MDA (Mechanics, Dynamics, and Aesthetics), un modelo que se ocupa del diseño de sistemas lúdicos y organiza la experiencia del usuario en tres dimensiones adyacentes.

Mecánicas (Mechanical): Regulan las reglas de base, soportan la intervención lógica e instrumental. Incluyen los elementos tangibles del sistema (puntos de experiencia, misiones ramificadas, niveles de progresión e insignias de logro); funcionan, así, como incentivos estructurales que allanan el camino a acciones físicas en clase.

Dinámicas (Dynamics): se ocupan de las interacciones directas que aparecen cuando el estudiante pone en marcha las mecánicas. Aquí se sitúa el punto central del problema que se investiga: las dinámicas ponen en marcha procesos de cooperación obligatoria, de debates encarados para el

logro colectivo, de resolución de problemas de manera colectiva, de dinámicas de competencia saludable...

Estéticas (Aesthetics): hacen referencia a las respuestas afectivas y experiencias subjetivas evocadas en los estudiantes (la curiosidad ante el relato, la satisfacción del logro colectivo, la camaradería, la autoeficacia).

La conjunción del conjunto del Modelo MDA garantiza que la propuesta no sea solo una entrega superficial de premios individuales, sino una estructura de relaciones seguras y estimuladas donde el premio dependa de la calidad y de la cohesión de la interacción del grupo.

Propuesta Metodológica y Concreción Curricular

Para que las actividades lúdicas de la propuesta sean compatibles y se estructuren de acuerdo con las exigencias curriculares oficiales, se integran y se articulan bajo el Ciclo de Aprendizaje ERCA (Experiencia, Reflexión, Conceptualización, Aplicación), de forma que cada fase garantice que se promueva la dimensión de la interacción social.

Tabla 1.

Planificación Microcurricular y Fases de la Propuesta (Modelo ERCA)

Fase de la Propuesta / Ciclo ERCA	Actividad Pedagógica Gamificada	Destreza / Contenido Curricular Asociado	Rol del Docente	Rol del Estudiante	Indicador de Interacción Evaluado
Fase 1: Presentación de la Misión	Lanzamiento de la Narrativa: Introducción del gran reto del bloque. Explicación de las	Identificación de saberes previos y contextualiza ción de la	Diseñador del entorno, narrador de la misión y moderador de	Escucha activa, asunción de responsabilidades colectivas y	Apertura comunicativa e iniciativa relacional.

(Experiencia)	reglas del juego, conformación de clanes heterogéneos y entrega de tarjetas de rol.	unidad didáctica.	la equidad en los clanes.	diálogo inicial dentro del clan.	
Fase 2: Desarrollo de Retos (Reflexión)	El Enigma del Clan: Resolución en equipos de desafíos basados en preguntas reflexivas y debates guiados sobre el contenido curricular.	Comprensión analítica, debate de ideas de forma oral y resolución de problemas del entorno.	Facilitador de pistas metodológicas y mediador de los disensos en los equipos.	Co-constructor de ideas, argumentador y participante activo en las discusiones de grupo.	Interacción colaborativa e implicación argumentativa.
Fase 3: Estructura del Saber (Conceptualización)	Construcción del Mapa de Poder: Síntesis colectiva en pizarras digitales o carteleras físicas de los conceptos clave de la lección para desbloquear el siguiente nivel.	Sistematización de la información científica, uso de vocabulario técnico y organización de ideas.	Sistematizado científico, retroalimentador en tiempo real y evaluador del contenido.	Colaborador técnico, organizador conceptual y validador de los aportes de sus pares.	Cohesión grupal e intercambio sociocognitivo.
Fase 4: Aplicación y Cierre	Misión Cumplida: Ejecución de un proyecto situado práctico en comunidades. Concesión de	Aplicación práctica de las destrezas adquiridas a problemas reales de su	Evaluador formativo, dinamizador de la autoevaluación	Evaluador de su propio progreso, participante del cierre reflexivo y ejecutor autónomo.	Autonomía en la participación y apoyo mutuo.

<i>(Aplicación / Recompensas)</i>	insignias finales, puntos de clan y reflexiones meta-cognitivas.	entorno escolar.	n y dador de insignias.		
-----------------------------------	--	------------------	-------------------------	--	--

Nota. Estructura didáctica integrada a partir de los requerimientos metodológicos del enfoque cualitativo-propositivo.

Implementación

La intervención se proyecta para una ejecución continua durante un bloque parcial, distribuyéndose temporalmente de la siguiente manera:

Tabla 2.

Cronograma y Recursos de la Intervención

Semana	Actividad Principal del Ciclo	Componente de Gamificación Asociado	Recursos y Materiales
Semana 1	Lanzamiento, encuadre normativo y conformación de equipos de trabajo (Clanes).	Narrativa introductoria, Tarjetas de Rol, Reglas del Juego.	Carteles informativos, insignias base impresas, rúbrica de convivencia.
Semana 2	Resolución de desafíos de baja complejidad y debates introductorios.	Tabla de clasificación (Leaderboard), Puntos de Experiencia (XP).	Fichas de trabajo integradas, Tablero de Control del Aula, Cronómetro.
Semana 3	Desarrollo de proyectos colaborativos complejos con misiones ramificadas.	Niveles de dificultad, Insignias especiales por	Guías didácticas curriculares, materiales

		Cooperación, Comodines de Clan.	concretos, matriz de coevaluación.
Semana 4	Cierre del ciclo de aprendizaje, evaluación sumativa gamificada y rendición de cuentas.	Evento de reconocimiento final, Premiación colectiva de Clanes.	Cuestionarios interactivos, Guía de observación final, Diplomas simbólicos.

Nota. Planificación operativa sujeta a adaptaciones de campo.

Evaluación

En este sentido, la valoración de la propuesta tiene un perfil formativo y, por tanto, en consonancia con la naturaleza de la investigación cualitativa, no busca medir indirectamente las variables internas, por ejemplo, la motivación intrínseca, sino que intenta abordar las variaciones en las conductas interactivas y relacionales que los estudiantes observan en el espacio natural donde aprenden.

Tabla 3

Matriz de Indicadores Técnicos de la Propuesta

Indicador Operativo	Dimensión Evaluada	Técnica de Recolección	Instrumento Científico
Iniciativa Comunicativa	Frecuencia y pertinencia de la participación verbal espontánea.	Observación directa estructurada.	Guía de observación áulica.
Interacción Colaborativa	Nivel de involucramiento y diálogo en las tareas de equipo.	Observación directa estructurada.	Matriz de registro cooperativo.

Intercambio Sociocognitivo	Capacidad de formular preguntas críticas al docente y argumentar ante pares.	Observación directa estructurada.	Registro anecdótico focalizado.
Interés Situacional	Nivel de atención y permanencia en el desarrollo de actividades gamificadas.	Encuesta estructurada de autopercepción.	Cuestionario estudiantil de salida (Post-test).

Nota. Matriz de correspondencia instrumental del diseño de investigación.

Validación de la Propuesta

Con el propósito de lograr la validez del contenido, la coherencia interna y la viabilidad técnica de la estrategia antes de su validación, el diseño pedagógico fue objeto de un Juicio de Expertos formal, el cual fue realizado con la intervención de dos evaluadores expertos en la materia:

Experto 1: Profesional de la educación en ejercicio con una experiencia específica mayor a los 10 años en docencia para la Educación General Básica.

Experto 2: Académico con grado de cuarto nivel, especialista en pedagogía universitaria, diseño curricular e innovación educativa.

Los criterios analíticos estandarizados que fueron entregados a los jueces para la validación del documento técnico fueron los siguientes:

Claridad: Comprensión inequívoca de los objetivos, narrativas y actividades propuestas.

Coherencia: La existencia de correspondencia lógica entre los objetivos, narrativas y actividades propuestas.

Conexión: La existencia de consonancia entre los objetivos propuestos y las narrativas de la actividad.

Pertinencia: Relación directa de las actividades lúdicas que se plantean y la respuesta a la problemática de la escasa interacción en el aula.

Coherencia: Conexión lógica entre el diagnóstico empírico, los objetivos, las competencias curriculares, las dinámicas lúdicas seleccionadas.

Aplicabilidad: Posibilidad operativa, temporal y de infraestructura de la propuesta en el interior de un aula de una clase del nivel de educación básica.

Conveniencia: Pertinencia del lenguaje, de las reglas y de los retos en relación al nivel madurativo y cognitivo de los estudiantes de sexto año.

Retroalimentación de expertos e integración de mejoras

El grupo de personas validadoras dictó de forma unánime la pertinencia de la propuesta, aunque se hicieron sugerencias con respecto a los aspectos técnicos. El Experto 1 sugirió plantear unas reglas de retos más comprensibles, evitar ceñir demasiados tiempos previstos para la duración de la Fase 2, pues era consciente de que las conversaciones grupales iniciales de niños y niñas podían extender el tiempo previsto de una hora de clase; el Experto 2 sugirió que se señalizara claramente el ancla microcurricular de las misiones, que no fuesen actividades ajenas a la programación del currículum oficial.

Las recomendaciones fueron plenamente incorporadas en el diseño final, pues se adecuaron las consignas a un lenguaje de la edad evolutiva del grupo, se adecuó el tiempo de duración de las misiones a bloques de 40 minutos y se incorporó la Tabla de Concreción Curricular (Tabla 1) ligada al ciclo de la ERCA.

Tabla 4.*Matriz de Validación Técnica de la Propuesta*

Experto	Perfil Académico y Profesional	Dimensiones Validadas	Dictamen Metodológico
Experto 1	Licenciado en Ciencias de la Educación. Docente activo de Educación General Básica.	Claridad, Pertinencia contextual, Aplicabilidad en el aula.	Aprobado con modificaciones: Requiere simplificación de consignas y ajuste de tiempos.
Experto 2	Magíster en Innovación Educativa. Investigador en Metodologías Activas de Aprendizaje.	Coherencia metodológica, Alineación curricular, Modelo Teórico.	Aprobado con modificaciones: Sugiere evidenciar de forma directa las destrezas y objetivos del currículo oficial.

Nota. Datos consolidados a partir de los informes de validación entregados por los expertos.

Resultados

Ficha de Observación Diagnóstica

- **Objetivo:** Evaluar el nivel de interacción escolar de los estudiantes durante el desarrollo de las sesiones de clase tradicionales.
- **Técnica:** Observación directa estructurada.
- **Instrumento:** Guía de observación tipificada.
- **Grupo observado:** 30 estudiantes de sexto grado de Educación General Básica.
- **Tipo de observación:** Científica, sistemática y no participante.

Tabla 5*Frecuencias de Conductas Observadas en el Diagnóstico*

Ítem	Indicador de Interacción Escolar	Siempre (Frecuencia)	A veces (Frecuencia)	Nunca (Frecuencia)	Total Estudiantes
1	Participa de manera espontánea en las actividades de la clase.	5	10	15	30
2	Interviene activamente en	4	9	17	30

	debates y discusiones dentro de equipos.				
3	Formula preguntas independientes al docente para esclarecer dudas.	3	8	19	30
4	Colabora de forma corresponsable en las tareas de dinámicas grupales.	6	12	12	30
5	Muestra atención sostenida e interés situacional ante las dinámicas del aula.	7	11	12	30
6	Se involucra activamente en actividades de análisis y reflexión compartida.	4	10	16	30

Nota. Datos empíricos recopilados en el trabajo de campo previo a la intervención.

Estudio e Interpretación de los Resultados

De acuerdo con la exigencia de un enfoque cualitativo-propositivo, las conductas registradas son estudio e interpretadas expulsivamente desde los actos de la interacción escolar y sus dimensiones directamente medibles, quedando excluidas las inferencias psicológicas subjetivas impropias.

Dimensión: Participación Activa e Iniciativa Relacional

El análisis del Ítem 1 ("Participa de forma espontánea en las actividades de la clase") pone de manifiesto que una parte importante de la población (50% de 15 estudiantes) nunca expresa conductas de intervención voluntaria, siendo que uno de cada seis lo hace de forma sistemática (16,7% / 5 estudiantes). Los hallazgos empíricos avalan la existencia de una clara predisposición hacia el repliegue y la pasividad conductual en el interior del espacio áulico.

Desde la teoría del aprendizaje social, esta falta de iniciativa relacional afecta de forma contundente a la co-construcción de significados. La interacción activa no es solo una acción que se conecta con la manera de responder lo que nos dice el docente, sino el mecanismo básico mediante el que los alumnos (o los individuos en general) son capaces de mostrar sus estructuras cognitivas, contrastar ideas de trabajo y generar habilidades pro-sociales que son imprescindibles para la adquisición profunda de los contenidos del currículo.

Dimensión: Interacción Colaborativa y Cohesión del Grupo.

Esta dimensión articula las variables conductuales recogidas en los ítems 2 ("Interviene activamente en debates y discusiones en el interior de los equipos") y 4 ("Colabora corresponsablemente en las tareas del trabajo de dinámicas grupales"). Los datos muestran que una reticencia muy considerable en relación al tejido social del aula, que se traslada en un 56,7% de los alumnos/as (17 alumnos/as) que son pasivos en lo que se refiere a los debates intragrupales y que un 40% (12 alumnos/as) que no son corresponsables en el trabajo en equipo.

La inhibición sistemática de la palabra y la franqueza en el no trabajo cooperativo presentan las estructuras de trabajo contemporáneas como generadoras de una forma de aislamiento cognitivo. La falta de interacciones simétricas entre los pares no permite que puedan ser ejecutados los procesos de conflicto cognitivo, ni el andamiaje colectivo, como subrayan las propuestas de la pedagogía contemporánea, que propone que ambos son prerequisites primordiales para que el aprendizaje contenga un sentido de utilidad y pertinencia contextual.

Dimensión: Iniciativa comunicativa y feedback bilateral

El ítem 3 ("Formula preguntas autónomas al docente para aclarar dudas") presenta el nudo crítico más contundente del diagnóstico: el 63.3 % del grupo (19 estudiantes) respondieron con un silencio comunicativo absoluto, es decir, sin el uso de ninguna interacción verbal orientada a solventar lagunas cognitivas.

Metodológicamente, este índice muestra la ruptura del feedback bilateral dentro de la clase. El hecho que la mayoría de los alumnos no realicen preguntas es un hecho manifiesto de que consideran el proceso de enseñanza-aprendizaje como una línea de transmisión unidireccional. Este silencio interactivo imposibilita al docente controlar el avance real del grupo, fijando un aula estática donde el dialogar reflexivo cede su lugar a la copia mecánica o la memorización pasiva.

Dimensión: Interés situacional e Implicación cognitiva.

Los ítems 5 y 6 son susceptibles de evaluar la calidad de la atención y el esfuerzo que dedican los estudiantes en realizar tareas complejas de la clase. El 40% (12 estudiantes) presenta un desinterés situacional explícito ante la dinámica que suelen dar la cotidianidad, y el 53.3% (16 estudiantes) señala que nunca se esfuerzan por reconducir aquellas actividades que requieren del proceso de análisis o reflexión crítica, mostrándose proclives a tareas algorítmicas de baja demanda cognitiva. Este comportamiento convalida que el formato instruccional tradicional no logra la tracción interactiva necesaria a través del cual los alumnos puedan poner en marcha sus funciones cognitivas superiores. El aislamiento del alumno hacia tareas reflexivas es el resultado de un entorno que no supone momentos de desafío contextualizado. Con ello, queda justificada la transición hacia el diseño lúdico y cooperativo (gamificación) como metodologías que son capaces de estructurar un entorno interactivo que contribuya a que la resistencia se potencie en un deseo activo de resolución de retos compartidos.

Resultados

Ficha de Observación

Objetivo:

Evaluar el nivel de interacción de los estudiantes durante el desarrollo de las clases.

Técnica: Observación directa

Instrumento: Guía de observación estructurada

Grupo observado: 30 estudiantes de sexto grado

Tipo de observación: No participante

Ítem	Indicador observado	Siempre	A veces	Nunca
1	Participa activamente en clase	5	10	15
2	Interviene en discusiones grupales	4	9	17
3	Realiza preguntas al docente	3	8	19
4	Colabora en actividades grupales	6	12	12
5	Muestra interés en actividades propuestas	7	11	12
6	Se involucra en tareas de análisis y reflexión	4	10	16

Nota: Elaboración propia

Análisis de la ficha de observación

Con respecto a la interpretación de los resultados que se han obtenido a través la ficha de observación, se han establecido las categorías analíticas que operativamente se relacionan con el problema de estudio explicitado: la interacción escolar y sus dimensiones conductuales ampliadas.

Categoría 1: Participación activa unidireccional

Esta categoría se vio enfrentada a los datos que se almacena con el indicador “Participa activamente en la clase” (ítem 1). A partir de los registros se obtuvo que 15 alumnos (50%) nunca participan a voluntad, y sólo 5 alumnos (16,7%) lo hacen de forma permanente.

Estos resultados muestran una tendencia general a la pasividad conductual y un rol receptivo por parte del alumnado a lo largo del desarrollo formativo. Desde la aplicación metodológica de la interacción en el aula, esta ausencia de la participación espontánea es un obstáculo para la co-construcción del conocimiento y la restitución, ambos aspectos necesarios para la consolidación de aprendizajes significativos de carácter social.

Categoría 2: Interacción Colaborativa e Intervención entre Pares

Esta categoría incluye las métricas de los indicadores “Interviene en las discusiones grupales” (Ítem 2) y “Colabora en las tareas grupales” (Ítem 4). En lo que respecta a las discusiones, se observó que 17 alumnos (56.7%) nunca intervienen en discusiones, lo que expresa dificultades en la expresión argumentativa natural. Al mismo tiempo, en lo que atañe a las tareas de equipo, se pone en evidencia que 12 alumnos (el 40%) nunca colaboran y 12 alumnos (el 40%) lo hacen sólo de modo intermitente ("A veces").

Así, se constata que la persistencia en la manifestación de estos porcentajes es señal de un debilitamiento en las dinámicas de socialización e intercambio horizontal. La falta de práctica colectiva en las tareas de equipo impide el enfrentamiento constructivo de las ideas (conflicto socio-cognitivo) e impide la práctica de las habilidades pro-sociales, confirmándose la necesidad de llevar a cabo una estructura pedagógica gamificada que demande y recompense la colaboración forzosa de los integrantes del equipo.

Categoría 3: Iniciativa Comunicativa y Feedback Bidireccional

Bajo esta categoría se analizó el indicador "Realiza preguntas al docente" (Ítem 3), en el cual los resultados indican que son 19 los estudiantes (63.3%) que nunca realizan preguntas en el aula, marcando este indicador como el de menor desempeño interactivo del diagnóstico.

La generalizada falta de preguntas por parte de los estudiantes es indicativa de una ruptura de los canales de comunicación bidireccional. Esta actitud pasiva significa que el alumnado se hace con el espacio académico de una manera tradicional exclusivamente receptiva, en este caso a partir de la omisión de la iniciativa a realizar preguntas como forma de solucionar dudas u obtener más conocimiento. Este silencio comunicativo significa que el monitoreo docente es incompleto, ya que la actividad de preguntar/contestar se neutraliza como ese tipo de diálogo reflexivo propio del clima del aula.

Categoría 4: Interés Situacional frente a la Propuesta Didáctica

Esta categoría es la que se encuentra asociada al indicador observable "Muestra interés en actividades propuestas" (Ítem 5). Los datos cuantitativos reflejan que 12 alumnos (40 %) nunca

muestran conductas de curiosidad, de atención o de permanencia en las tareas propuestas desde el docente; por el contrario, 11 alumnos (36.7 %) solo lo hacen de forma intermitente.

Metodológicamente se debe especificar que este indicador evalúa el interés situacional (foco de atención y enganche conductual que provee el estímulo didáctico en la clase) y no el constructo interno o psicológico de la motivación. Los registros evidencian de forma objetiva que prácticamente la mitad del grupo exterioriza conducta de desconexión relacional en relación a una clase convencional. Esta falta de receptividad empírica con los intereses situacionales condiciona directamente los niveles de iniciativa pedagógica, lo cual justifica el diseño de estrategias activas de tipo gamificadas que provoquen un cambio respecto al estímulo efectuado en la clase.

Categoría 5: Implicación cognitiva en tareas complejas

Finalmente, esta categoría da cuenta del componente "Se involucra en tareas de análisis y reflexión" (Ítem 6). Los registros corroboran que 16 alumnos (53.3 %) nunca se integran en actividades didácticas de elevada demanda analítica.

Esta distribución empírica está en conformidad con una clara tendencia hacia un aprendizaje de tipo superficial. La no manifestación de interacciones con el fin de resolver en forma cooperativa problemas o interacciones en forma de reflexión crítica compartida van en contra del desarrollo del pensamiento complejo. Estos registros representan el apremio de cambiar hacia metodologías de tipo activo y lúdico para transformar las pasividades cognitivas en implicación dinámica de la interacción a partir de retos pedagógicos.

Entrevista semiestructurada sobre motivación escolar

Objetivo:

Analizar las percepciones de los estudiantes sobre su interacción escolar durante el desarrollo de las clases.

Técnica: Entrevista

Instrumento: Guía de entrevista semiestructurada

Informantes: Estudiantes de sexto grado de educación básica

Categoría central: Motivación escolar

Tabla 6.*Matriz de categorías para la entrevista*

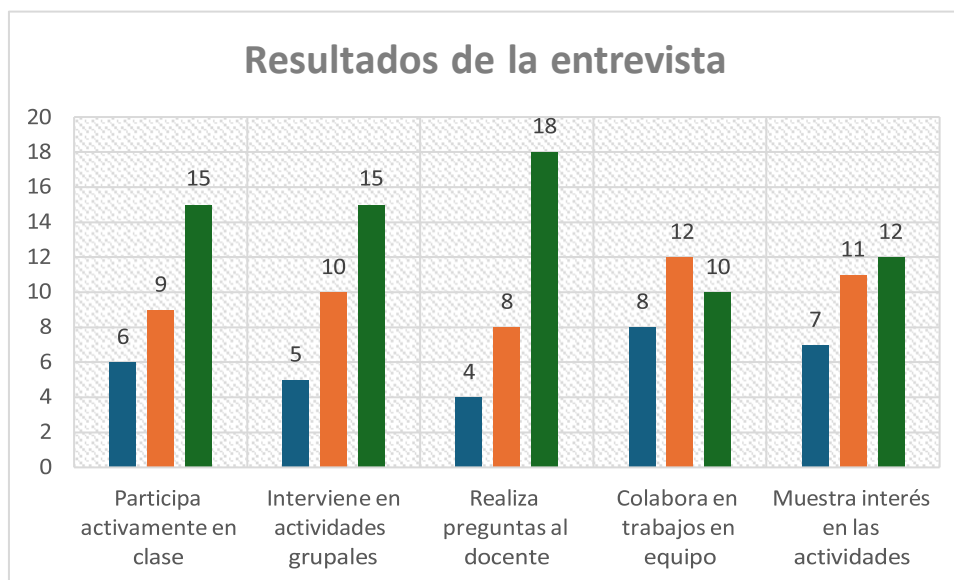
Categoría	Definición	Subcategorías	Indicadores	Preguntas
Motivación escolar	La inclinación del estudiante para interactuar	Interés, entusiasmo, atención, disposición	Interesado por aprender, escucha, comienza la actividad	¿Qué actividades de clase te motivan más? ¿Qué actividades te parecen poco interesantes?
Participación en clase	El modo en que el alumno responde en el momento de ejecución de las actividades académicas	Participación oral, preguntas, intervención voluntaria	Responde preguntas, expone ideas, trabaja sin presión	¿En qué momentos participas más durante la clase? ¿Por qué a veces no participas?
Implicación en las actividades	El grado con el que el estudiante se compromete con las tareas que los docentes les marcan	Cumplimiento, esfuerzo, constancia, responsabilidad	Termina tareas, se esfuerza, mantiene atención	¿Qué te ayuda a terminar una actividad escolar? ¿Qué hace que pierdas el interés?
Trabajo colaborativo	El nivel de participación de los estudiantes en las actividades grupales	Colaboración, comunicación, ayuda entre pares	Trabaja en equipo, comparte ideas, ayuda a los compañeros	¿Cómo te sientes cuando trabajas en grupo? ¿Participas más solo o con compañeros?
Estrategias pedagógicas	La opinión del estudiante sobre la forma en que se desarrolla la clase	Actividades dinámicas, recursos, explicación docente	Valora las clases activas, reconoce actividades divertidas	¿Qué tipo de clase te gusta más? ¿Qué debería cambiar para que la clase sea más motivadora?

Gamificación como alternativa	La opinión del estudiante en torno a actividades con retos, puntos, niveles o recompensas	Retos, misiones, recompensas, juegos educativos	Acepta actividades lúdicas, muestra interés por retos	¿Te gustaría aprender mediante retos, puntos o misiones? ¿Por qué?
-------------------------------	---	---	---	--

Nota. Elaboración propia a partir de la investigación

La Tabla 5 muestra la matriz de categorías que ha sido elaborada para utilizar la entrevista semiestructurada con los alumnos/as de 6º curso de Primaria, y que organiza dimensiones como la motivación escolar, la participación en la clase, el compromiso con las actividades, el trabajo en grupo, las estrategias didácticas y la gamificación como alternativa. La tabla organiza las dimensiones, categorías y subcategorías, indicadores y preguntas, permitiendo una recogida de información más ordenada, coherente con el problema objeto de la investigación. De igual forma, la tabla pone de relieve que la interacción escolar no depende de forma exclusiva de la participación oral, sino que también depende del interés, la atención, la implicación, la cooperación con los compañeros/as y de la forma en que los alumnos/as apprehenden las actividades más activas. Por esta razón, la matriz es relevante para detectar las causas de la escasa interacción escolar y justificar la necesidad de implementar estrategias gamificadas que ayuden a incrementar el compromiso, la implicación y el trabajo en grupo en el aula.

Gráfico 1. Resultados de la entrevista



Nota: Elaborado por la autora de la investigación

Tabla 7*Resultados en porcentaje*

Ítem	Indicador	Siempre (%)	A veces (%)	Nunca (%)
1	Participa activamente en clase	20%	30%	50%
2	Interviene en actividades grupales	16.7%	33.3%	50%
3	Realiza preguntas al docente	13.3%	26.7%	60%
4	Colabora en trabajos en equipo	26.7%	40%	33.3%
5	Muestra interés en las actividades	23.3%	36.7%	40%

Nota: Elaborado por la autora de la investigación

Análisis de resultados de la entrevista

Para hacer el análisis de información con la entrevista, se utilizaron las categorías que ya venían especificadas dentro de la matriz, es decir, motivación escolar, participación en el aula, implicación con las actividades, trabajo en equipo y estrategias didácticas, y gamificación como estrategias alternativas.

Participación en el aula

La participación en clase se analizó a partir del indicador “participa de forma activa en clase”, en el cual se mostró que el 50% de los estudiantes indicaron que nunca participa y un 20% lo hace de forma habitual. De este modo, se reflejó un escaso uso de la intervención oral, una baja iniciativa por parte del alumnado, una necesidad por parte del alumnado a la hora de utilizar la intervención oral, unas metodologías didácticas con predominancia docente, una disminución de la iniciativa por parte del alumnado, y una disminución del protagonismo y de las posibilidades de interacción en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Implicación en las actividades

Sobre el contenido que hace referencia a la implicación con las actividades se mostraron unos resultados donde muestran unos porcentajes elevados que indican que los estudiantes no mantienen acto de implicación en la actividad académica. La falta de esfuerzo, espuma persistente y atención en la ejecución de las actividades traduce una baja implicación, lo que redundaría en la calidad del aprendizaje. Esta situación puede indicar que las actividades planteadas no son lo suficientemente atractivas para el estudiante, de manera que ello provoca desmotivación y una participación que podría calificarse de superficial en el proceso de enseñanza.

Trabajo colaborativo

En esta parte se han analizado los índices concernientes al desarrollo de la participación en actividades grupales; en la que igualmente se ha puesto de manifiesto el hecho de que un 50% de los estudiantes nunca se muestra disponible para participar en actividades de grupo, un 33,3% jamás colabora en el trabajo dentro del grupo. Todo ello indica que el trabajo cooperativo no se desarrolla de la mejor forma posible y que la interacción de pares se ve limitada, así como la construcción del conocimiento de manera conjunta. La escasa colaboración permite que la comunicación y cooperación, habilidades sociales que hoy en día se considera que el tema educativo debe potenciar, se vean igualmente limitadas en su desarrollo.

Estrategias pedagógicas

En lo tocante a las estrategias pedagógicas, desde los resultados se puede concluir que los estudiantes expresan más interés por clases dinámicas y participativas. Sin embargo, tampoco deben tener una buena valoración el hecho de que la escasa motivación y la escasa participación delatan que las metodologías utilizadas no llegan a atraer del todo su atención, lo que puede indicar un replanteamiento de las estrategias didácticas, en tanto que hace falta introducir recursos innovadores que potencien el aprendizaje activo, la interacción y el protagonismo del estudiante en el aula.

Gamificación como alternativa

En lo relativo a la gamificación, las evidencias analizadas concluyen que los estudiantes se muestran abiertos a realizar actividades que incorporen retos, puntos, niveles o alguna recompensa

con lo que esto parece confirmarse, sugiriendo que la gamificación se podría convertir en una estrategia idónea para incrementar la motivación y la participación. La inserción de elementos lúdicos en el aula podría hacer que esta experiencia se vuelva una experiencia de aprendizaje más interactiva, significativa y centrada en el estudiante, de acuerdo con las necesidades que han ido evidenciándose en las categorías anteriores.

CONCLUSIONES

Los datos obtenidos ponen de manifiesto que aquellos alumnos de sexto grado de la Educación General Básica denotan un escaso nivel de interacción en el contexto escolar. Esta situación crítica se manifiesta en conductas observables de pasividad comunicativa, un papel mayoritariamente pasivo en el desarrollo de los contenidos, escaso planteamiento de alguna pregunta al profesorado y un repliegue relacional, en las actividades grupales que requieren procesos de análisis y reflexión en común. El mantenimiento de estas dinámicas tradicionales dificulta el feedback en la interacción comunicativa y restringe el potencial de la co-construcción socio-cognitiva del conocimiento entre los participantes del proceso educativo.

Se constata que la interacción escolar y el compromiso académico no mantienen una relación de causalidad unidireccional, sino que se presentan como constructos de forma interdependiente y con un impacto recíproco muy significativo. Desde la lectura contemporánea de la pedagogía no es posible pronunciarse por el hecho de que la interacción constituya el único factor de consideración de la implicación o el aprendizaje significativo; es más, existe un sentido bilateral en la que los niveles de implicación previa del alumnado dinamizan la calidad de sus intercambios relacionales en el aula, a la vez que un clima de aula interactivo dinamiza de manera contextual el interés situacional del grupo. La condición de sistema sistémico fundamenta la determinación de intervenir sobre el ambiente social del aula con el objetivo de facilitar la correspondencia bilateral entre las respuestas conductuales y el éxito formativo.

La propuesta pedagógica formulada, titulada “Aula en misión”, tiene cimentación estricta en las necesidades socioeducativas específicas descritas a partir de la fase de diagnóstico de la investigación. La importancia principal de esta propuesta se encuentra en su enfoque situado y su

alternativa didáctica fundamentada en la gamificación que responde de manera directa a la realidad y las características evolutivas del grupo estudiado. Todo ello basado en la articulación estructural de retos, misiones cooperativas y sistemas de feedback inmediato guiados por el modelo MDA y que se convierte en una herramienta técnico-pedagógica que nos permite reestructurar las reglas relacionales disponibles, como son los esquemas de aprendizaje tradicionalmente pasivos, en un tipo de experiencias de socialización activa.

Debe tenerse también en cuenta las limitaciones metodológicas de este estudio, asociadas en primer lugar al reducido tamaño muestral (30 participantes), lo que limita la posibilidad de generalización e inferencia de las conclusiones encontradas en una población escolar distinta. En segundo lugar, al centrarse el estudio en la dimensión observable de la interacción escolar, otras variables de un carácter más intrincado como la motivación intrínseca o el compromiso afectivo profundo no han sido tuteladas mediante el uso de la medida psicométrica correspondiente. En definitiva, deberían considerarse las recomendaciones y sugerencias de futuras investigaciones que validen y apliquen la propuesta educativa en muestras más extensas y que incorporen los instrumentos específicos que evalúen la correlación multidimensional entre los procesos relacionales externos y las variables psicológicas internas en los alumnos.

Referencias bibliográficas

- Balaskas, A., & Panagiotakopoulos, C. (2023). The impact of gamification on students' motivation and engagement in learning environments: A systematic review. *Education Sciences*, 13(5), 456. <https://doi.org/10.3390/educsci13050456>
- Barragán Velasco, C. E., Romero Acosta, Y. J., Castillo Arteaga, M. E., & Guaranda Aguilar, N. N. (2025). Gamificación en la educación secundaria: Una estrategia didáctica para fomentar el aprendizaje activo y significativo. *Conexión Científica Revista Internacional*, 2(3), 34–48. <https://doi.org/10.71068/tpt0ht37>
- Bernal Párraga, A. P., Haro Cedeño, E. L., Reyes Amores, C. G., Arequipa Molina, A. D., Zamora Batioja, I. J., Sandoval Lloacana, M. Y., & Campoverde Duran, V. D. R. (2024). La gamificación como estrategia pedagógica en la educación matemática. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(3), 6435–6465. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i3.11834
- Borrás-Gené, O. (2022). *Introducción a la gamificación o ludificación en educación*. Servicio de Publicaciones de la Universidad Rey Juan Carlos. <http://hdl.handle.net/10115/20346>
- Caise Álvarez, A. M., Delgado Reyes, V. I., Arriaga Coque, C. N., Caise Álvarez, A. M., & Casquete Díaz, M. E. (2025). Estrategias de gamificación en la motivación y desempeño académico de estudiantes de Educación Básica Media. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 9(2), 7808–7823. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i2.17503
- Cevallos-Lucas, E. V., Cedeño-Ostaiza, J. D., & Giler-Medina, P. X. (2024). Motivación en el aprendizaje activo en Matemática en estudiantes de Básica Media. *Reincisol*, 3(6), 2427–2442. [https://doi.org/10.59282/reincisol.V3\(6\)2427-2442](https://doi.org/10.59282/reincisol.V3(6)2427-2442)
- Fiestas Mejía, G. de los M., & Founes Mendez, N. F. (2023). Fortalecimiento de la gamificación: Estrategia para mejorar el rendimiento académico en escolares de educación básica. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(1), 5539–5561. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i1.4845
- Gerardo Medina, M. M. (2026). Jugar para aprender: La gamificación como estrategia didáctica para potenciar el aprendizaje significativo en el aula 2025-2026. *Formación Estratégica*, 14(01), 30–42. <https://mail.formacionestrategica.com/index.php/foes/article/view/225>

- Gonzalez, O., Ramos Rodríguez, E., & Vásquez Saldías, P. (2021). Implicaciones de la gamificación en educación matemática: Un estudio exploratorio. *Revista de Educación a Distancia*, 21(68). <https://doi.org/10.6018/red.485331>
- Hurtado de Barrera, J. (2024). Investigación proyectiva: más allá de la investigación tecnológica. *Impacto Científico*, 19(1), 13–26. <https://produccioncientificaluz.org/index.php/impacto/article/view/42213>
- Jiménez Carpio, P. N., Ordóñez Orellana, P. E., & Avello-Martínez, R. (2024). La gamificación en la educación secundaria: Estrategia innovadora para fomentar la motivación de estudiantes. *Emerging Trends in Education*, 6(12), 92–104. <https://doi.org/10.19136/etie.a6n12.6032>
- Lavoué, É., Monerrat, B., Desmarais, M., & George, S. (2024). Adaptive gamification for learning environments: A review of the literature and future directions. *IEEE Transactions on Learning Technologies*. <https://doi.org/10.1109/TLT.2024.3361487>
- Lima Remache, L. C., & Ruiz Rabasco, Y. W. (2025). La interacción escolar en estudiantes del subnivel medio de Educación General Básica. *Ciencia y Educación*, 6(11), 177–192. <https://doi.org/10.5281/zenodo.17926022>
- Moreno Fuentes, E., Perales Molada, R. M., & Hidalgo Navarrete, J. (2020). Estudio cualitativo sobre el uso de la gamificación en educación superior para promover la motivación en el alumnado. *Aula de Encuentro*, 21(2), 5–26. <https://doi.org/10.17561/ae.v21.n2.1>
- Nikou, S. A. (2024). Student motivation and engagement in maker activities under the lens of the Activity Theory: A case study in a primary school. *Journal of Computers in Education*, 11, 347–365. <https://doi.org/10.1007/s40692-023-00258-y>
- Olivares-Rosado, J., López-Cobo, I., & Conde-Jiménez, J. (2022). Estudio motivacional sobre el aprendizaje de la religión en Educación Básica mediante las TIC. *Alteridad*, 17(1). <https://doi.org/10.17163/alt.v17n1.2022.09>
- Olvera Toala, L. J., Santos Loor, J. C., Zambrano Intriago, M. I., Mero Delgado, C. E., & Sarmiento Ordinola, D. A. (2025). Gamificación como estrategia para potenciar la motivación y el aprendizaje significativo en estudiantes de instituciones fiscales. *Arandu UTIC*, 12(3), 3432–3443. <https://doi.org/10.69639/arandu.v12i3.1566>

- Otzen, T., & Manterola, C. (2017). Técnicas de muestreo sobre una población a estudio. *International Journal of Morphology*, 35(1), 227-232. <https://doi.org/10.4067/S0717-95022017000100037>
- Pazmiño, J. (2020). Mini Arco, estrategia para mejorar la capacidad de razonamiento lógico, comprensión lectora y creatividad en estudiantes de educación básica. *EDETANIA*, 15, 153–161. <https://doi.org/10.32645/13906925.985>
- Ratinho, E., & Martins, C. (2023). The role of gamified learning strategies in student's motivation in high school and higher education: A systematic review. *Heliyon*, 9(8), e19033. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e19033>
- Rodríguez, A., & Gallardo, J. (2020). Gamificación en el aula de educación infantil: Un proyecto para aumentar la seguridad en el alumnado a través de la superación de retos. *EDETANIA*, 61–82. https://doi.org/10.46583/EDETANIA_2019.56.505
- Ros, M. J. G. (2024). La gamificación como herramienta pedagógica para aumentar la motivación en el alumnado de Educación Primaria. *Revista Internacional Interdisciplinar de Divulgación Científica*, 2(1), 64–74. <https://riidici.com/index.php/home/article/view/28>
- Schenkel, E. N., & Pérez, M. I. (2018). Un abordaje teórico de la investigación cualitativa como enfoque metodológico. *ACTA Geográfica*, 12(30), 227–233. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/91764>
- Serna, A., & Aguaded, I. (2024). Gamification in education: Improving motivation and academic engagement in students. *Education Sciences*, 14(2), 205. <https://doi.org/10.3390/educsci14020205>
- Sevilla Hernández, M. E., Luzuriaga Morales, L. C., Ortega Tello, C. J., Aucapiña Aimara, V. E., & Haro Sánchez, D. R. (2026). Gamificación apoyada en TIC para el desarrollo del pensamiento lógico en estudiantes de educación secundaria. *Polo del Conocimiento*, 11(4), 217–237. <https://doi.org/10.23857/pc.v11i4.11417>
- Soledispa Rivera, A. M., San Andrés Soledispa, E. J., & Soledispa Pin, R. A. (2020). Motivación y su influencia en el desempeño académico de los estudiantes de educación básica superior. *Revista Científica Sinapsis*, 3(18). <https://doi.org/10.37117/s.v3i18.431>

- Wang, Y., Liu, M., & Liu, S. (2023). Effects of gamification on students' motivation and engagement in learning: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 35, 1123–1145. <https://doi.org/10.1007/s10648-023-09739-5>
- Yang, D., Cai, Z., Wang, C., Zhang, C., Chen, P., & Huang, R. (2023). Not all engaged students are alike: Patterns of engagement and burnout among elementary students using a person-centered approach. *BMC Psychology*, 11, 38. <https://doi.org/10.1186/s40359-023-01071-z>
- Zambrano Sarzosa, S. M., & Solano Toaza, H. G. (2025). Gamificación con herramientas digitales para potenciar el aprendizaje y la motivación en el entorno educativo. *Revista Social Fronteriza*, 5(1), e620. [https://doi.org/10.59814/resofro.2025.5\(1\)620](https://doi.org/10.59814/resofro.2025.5(1)620)