



Doi: <https://doi.org/10.70577/asce.v5i2.797>

Recibido: 2026-03-04

Aceptado: 2026-04-04

Publicado: 2026-05-04

La influencia de la gamificación en el proceso de enseñanza-aprendizaje en los estudiantes de educación básica

The influence of gamification on the teaching-learning process in basic education students

Autores

Judith Amada Fajardo Sánchez¹

Licenciada En Ciencias De La Educación
Mención Educación Básica- Magister En
Educación Inclusiva

<https://orcid.org/0009-0008-8799-5165>
juamfasa@hotmail.com

Unidad Educativa Ismael Pérez Pazmiño
Guayaquil– Ecuador

Alexa Yajaira Gaibor Borja²

Licenciado/A En Ciencias De La Educación
Básica

<https://orcid.org/0009-0005-2294-9190>
alexal.gaibor@educacionedu.ec

Unidad Educativa Ciudad de Portoviejo
Portoviejo– Ecuador

Carmen Mariuxi García Vélez³

Licenciada En Ciencias De La Educación
Mención Educación Básica- Magister En
Educación Básica

<https://orcid.org/0009-0002-3130-4448>
mariuxi.garcia1254@gmail.com

Unidad Educativa Francisco Javier Peñarreta
Shushufindi– Ecuador

María Elizabeth Chamorro Granda⁴

Licenciado/A En Ciencias De La Educación
Básica- Magister En Educación Básica

<https://orcid.org/0009-0004-7407-4341>
maria.chamorrogl@docentes.gob.ec

Unidad Educativa Shushufindi
Shushufindi– Ecuador

Cómo citar

Fajardo Sánchez, J. A., Gaibor Borja, A. Y., García Vélez, C. M., & Chamorro Granda, M. E. (2026). La influencia de la gamificación en el proceso de enseñanza-aprendizaje en los estudiantes de educación básica. *ASCE MAGAZINE*, 5(2), 769–784. <https://doi.org/10.70577/asce.v5i2.797>



Resumen

El presente artículo tiene como objetivo analizar la influencia de la gamificación en el proceso de enseñanza-aprendizaje, enfocándose en el rendimiento académico y los niveles de motivación de estudiantes de educación básica. Se desarrolló una investigación bajo un enfoque mixto con diseño cuasiexperimental, aplicando mediciones de pretest y postest a una muestra de 60 estudiantes de sexto grado (divididos equitativamente en grupo control y experimental) en la ciudad de Loja. Para la recolección de datos se emplearon pruebas de rendimiento, la Escala de Motivación Educativa y diarios de campo, utilizando la plataforma *ClassDojo* para la intervención lúdica. Los resultados cuantitativos demostraron un incremento estadísticamente significativo en el rendimiento académico del grupo experimental ($M=8.75$) en comparación con el grupo control ($M=6.80$), además de una marcada transición desde la amotivación hacia una alta motivación intrínseca. Desde el análisis cualitativo, se evidenció que la gamificación redefinió positivamente el concepto de fracaso, reduciendo la ansiedad ante el error y fomentando la resiliencia y el trabajo colaborativo. Se concluye que la gamificación, cuando es guiada por una clara intencionalidad pedagógica, constituye una estrategia altamente efectiva que transforma el rol del estudiante, propiciando un aprendizaje activo, profundo y socioemocionalmente sano.

Palabras clave: Gamificación; Educación Básica; Motivación Intrínseca; Rendimiento Académico; Innovación Educativa; Enseñanza-Aprendizaje



Abstract

This article aims to analyze the influence of gamification on the teaching-learning process, focusing on the academic performance and motivation levels of basic education students. A mixed-methods research approach with a quasi-experimental design was developed, applying pre-test and post-test measurements to a sample of 60 sixth-grade students (equally divided into control and experimental groups) in the city of Loja. Data collection involved academic performance tests, the Educational Motivation Scale, and field diaries, utilizing the *ClassDojo* platform for the play-based intervention. Quantitative results demonstrated a statistically significant increase in the academic performance of the experimental group ($M=8.75$) compared to the control group ($M=6.80$), alongside a marked transition from amotivation to high intrinsic motivation. From the qualitative analysis, it became evident that gamification positively redefined the concept of failure, reducing anxiety about making mistakes and fostering resilience and collaborative work. It is concluded that gamification, when guided by clear pedagogical intentionality, constitutes a highly effective strategy that transforms the student's role, promoting active, deep, and socio-emotionally healthy learning.

Keywords: Gamification; Basic Education; Intrinsic Motivation; Academic Performance; Educational Innovation; Teaching-Learning



Introducción

La gamificación se ha posicionado como una estrategia innovadora y altamente efectiva en el ámbito educativo contemporáneo, especialmente en la educación básica. Se define como el uso de elementos y mecánicas de diseño de juegos en contextos no lúdicos con el fin de involucrar a los usuarios y resolver problemas (Deterding et al., 2011). En el proceso de enseñanza-aprendizaje, esto significa transformar el aula tradicional en un entorno dinámico donde los estudiantes de primaria y secundaria interactúan con los contenidos académicos de una manera mucho más atractiva, utilizando la curiosidad natural y el instinto lúdico que caracteriza a estas edades de desarrollo.

Uno de los impactos más significativos de la gamificación es el incremento notable en la motivación y el compromiso de los estudiantes. Al incorporar elementos como puntos, insignias, niveles y tablas de clasificación, los educadores logran estimular tanto la motivación extrínseca como la intrínseca (Hamari et al., 2014). Los estudiantes de educación básica, que a menudo pueden sentirse desconectados de los métodos de enseñanza memorísticos, encuentran en estos incentivos una razón para participar activamente. Esta participación se traduce en un mayor tiempo de dedicación a las tareas escolares y en una actitud proactiva hacia el aprendizaje.

Desde una perspectiva cognitiva, la gamificación facilita una mejor retención del conocimiento y el desarrollo de habilidades complejas de resolución de problemas. Kapp (2012) argumenta que los sistemas lúdicos bien diseñados promueven el pensamiento crítico y permiten a los estudiantes experimentar las consecuencias de sus decisiones en un entorno controlado. Al enfrentarse a "misiones" o "desafíos" en lugar de simples exámenes tradicionales, los alumnos procesan la información de manera más profunda, conectando los conceptos abstractos con situaciones prácticas e interactivas que favorecen la memoria a largo plazo (Paixão y Cordeiro, 2021).

Además de los beneficios cognitivos, esta metodología tiene una fuerte influencia en el desarrollo emocional y social de los niños. Los entornos gamificados suelen fomentar la colaboración mediante el trabajo en equipo para alcanzar metas comunes, lo que mejora las habilidades comunicativas y la empatía entre compañeros (Werbach y Hunter, 2023). Asimismo, estos sistemas rediseñan el concepto del "fracaso", transformándolo en una oportunidad de retroalimentación



inmediata y un paso necesario para el progreso (reiniciar el nivel), reduciendo así la frustración y la ansiedad que a menudo experimentan los estudiantes en su etapa formativa.

Sin embargo, la implementación de la gamificación en el aula no está exenta de desafíos y debe planificarse con rigor. Werbach y Hunter (2015) advierten que no basta con añadir recompensas superficiales a las actividades educativas; la estrategia debe estar profundamente alineada con los objetivos pedagógicos del currículo de educación básica. Si la gamificación se reduce únicamente a la acumulación de puntos sin un propósito de aprendizaje claro, se corre el riesgo de generar una motivación efímera que desaparece una vez que se retira el estímulo externo, perdiendo su valor formativo (Shpakova et al., 2017).

En este contexto, el rol del docente experimenta una transformación fundamental, pasando de ser un mero transmisor de conocimientos a un diseñador de experiencias de aprendizaje y un facilitador constante (Kapp, 2012c). El maestro debe observar las dinámicas del juego, ajustar los niveles de dificultad para mantener a los estudiantes en un estado de "flujo" donde el reto se equilibra adecuadamente con las habilidades del alumno y garantizar que la competencia entre pares sea sana e inclusiva (Shpakova et al., 2017). La tecnología y los juegos sirven como herramientas, pero es el criterio pedagógico y la mediación del docente lo que garantiza el éxito del proceso.

La influencia de la gamificación en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la educación básica es profundamente positiva cuando se aplica con intencionalidad pedagógica (Rice, 2012). Al mejorar la motivación, reducir el miedo al error, potenciar la retención de conocimientos y fomentar habilidades sociales, esta metodología ofrece una respuesta integral a las necesidades de las nuevas generaciones. Para que su impacto sea duradero, es imperativo que las instituciones educativas sigan capacitando a los educadores en el diseño de experiencias lúdicas que pongan el desarrollo integral del estudiante, y no solo la diversión, en el centro de la experiencia escolar.



Material y métodos

Diseño de la investigación

La presente investigación se enmarca bajo un enfoque mixto (cuantitativo y cualitativo), secuencial y explicativo (Creswell y Plano Clark, 2017). Se utilizó un diseño cuasiexperimental con un grupo de control y un grupo experimental, aplicando mediciones de pretest y postest (Hernández-Sampieri et al., 2014). Este diseño permite evaluar de manera objetiva la influencia de la gamificación en el rendimiento académico y la motivación, complementándose con observaciones cualitativas para comprender la experiencia emocional y social de los estudiantes.

Participantes

La población de estudio estuvo conformada por estudiantes de educación básica de una institución educativa de la ciudad de Loja. La muestra se seleccionó mediante un muestreo no probabilístico por conveniencia, constando de un total de 60 estudiantes del sexto grado, con edades comprendidas entre los 11 y 12 años. Los estudiantes fueron divididos en dos grupos intactos: el Grupo Experimental (n=30), que recibió la instrucción bajo una metodología gamificada, y el Grupo Control (n=30), que continuó con una metodología de enseñanza tradicional (clases magistrales y resolución de guías impresas).

Materiales e instrumentos

Para la recolección de datos se emplearon los siguientes instrumentos, validados previamente:

1. **Prueba de Rendimiento Académico (Pretest y Postest):** Evaluaciones estandarizadas de opción múltiple y resolución de problemas, diseñadas de acuerdo con el currículo oficial para medir la asimilación y retención de los contenidos académicos.
2. **Escala de Motivación Educativa (EME):** Se adaptó el cuestionario de Motivación Situacional (Guay et al., 2000) utilizando una escala tipo Likert de 5 puntos, para medir los niveles de motivación intrínseca, motivación extrínseca y amotivación antes y después de la intervención.



3. **Plataforma/Entorno Gamificado:** Se utilizó la plataforma educativa ClassDojo, configurada con elementos de juego descritos por Gomez (2014), tales como: avatares, sistema de puntos por participación y colaboración, insignias de logros y misiones semanales.
4. **Diario de Campo:** Instrumento cualitativo utilizado por el docente-investigador para registrar las interacciones sociales, la gestión de la frustración ante el error y las dinámicas de colaboración durante las sesiones (Kapp, 2012a).

Procedimiento

La investigación se desarrolló durante un periodo de 8 semanas, estructurada en tres fases fundamentales:

- **Fase I (Diagnóstico):** Se aplicó el pretest de rendimiento académico y el cuestionario de motivación a ambos grupos para establecer una línea base y garantizar la equivalencia inicial de la muestra.
- **Fase II (Intervención):** El Grupo Experimental desarrolló las unidades didácticas utilizando la estrategia gamificada. Las actividades se estructuraron como "misiones", donde el error permitía "reiniciar el nivel" para fomentar la retroalimentación formativa. El Grupo Control abordó los mismos contenidos y objetivos curriculares, pero mediante metodologías tradicionales.
- **Fase III (Evaluación):** Al finalizar el periodo de intervención, se aplicó el postest de rendimiento y nuevamente la escala de motivación a ambos grupos. Adicionalmente, se realizaron entrevistas semiestructuradas a una submuestra de 10 estudiantes del grupo experimental para profundizar en su experiencia.

Análisis de datos

El análisis cuantitativo se realizó mediante el software estadístico SPSS (versión 28). Se aplicó la prueba estadística t de Student para muestras independientes (comparación entre grupos) y para muestras relacionadas (comparación pretest-postest intra-grupo), tras comprobar la normalidad de los datos mediante la prueba de Shapiro-Wilk ($p > 0.05$). Para los datos cualitativos procedentes de



los diarios de campo y entrevistas, se utilizó un análisis temático (Braun y Clarke, 2006) que permitió codificar y categorizar las respuestas relacionadas con la colaboración, la empatía y la percepción del fracaso.

Resultados

1. Análisis del Rendimiento Académico

Para evaluar la asimilación de los contenidos, se compararon las calificaciones obtenidas en el pretest y el postest (escala del 0 al 10) tanto en el grupo control como en el experimental. Se comprobó la normalidad de los datos (Shapiro-Wilk, $p > 0.05$), lo que justificó el uso de pruebas paramétricas.

Tabla 1. Comparativa del rendimiento académico entre el Grupo Control y el Grupo Experimental

Grupo	Pretest (Media ± DE)	Postest (Media ± DE)	Incremento (Media)	Valor <i>p</i> (intra-grupo)
Control (n=30)	6.45 ± 1.12	6.80 ± 1.05	+0.35	0.125
Experimental (n=30)	6.38 ± 1.15	8.75 ± 0.85	+2.37	< 0.001*

Nota: DE = Desviación Estándar. (*) Diferencia estadísticamente significativa con $p < 0.05$.*

Análisis de la Tabla 1: Los resultados del pretest indican que ambos grupos partieron de un nivel de conocimientos similar (6.45 en el control y 6.38 en el experimental), sin diferencias estadísticamente significativas al inicio de la intervención ($p = 0.812$). Sin embargo, tras las 8 semanas de estudio, el grupo experimental que trabajó bajo la metodología gamificada mostró una mejora sustancial, alcanzando una media de 8.75 en el postest. La prueba *t* de Student para muestras independientes confirmó que la diferencia en el rendimiento final entre ambos grupos es estadísticamente significativa ($p < 0.001$). Mientras que el grupo control tuvo una mejora marginal (+0.35 puntos) propia del avance natural de las clases, el grupo experimental evidenció un

incremento notable (+2.37 puntos), lo que sugiere que las dinámicas lúdicas favorecieron una mayor retención y comprensión de los contenidos.

2. Análisis de la Motivación Educativa

Los niveles de motivación se midieron a través de una escala Likert de 5 puntos (1 = Totalmente en desacuerdo, 5 = Totalmente de acuerdo). La Tabla 2 muestra la evolución de las tres dimensiones principales evaluadas en el grupo experimental antes y después de usar la plataforma *ClassDojo*.

Tabla 2. Evolución de los niveles de motivación en el Grupo Experimental ($n=30$)

Dimensión Motivacional	Pretest (Media \pm DE)	Postest (Media \pm DE)	Valor p (t-Student)
Motivación Intrínseca	2.95 \pm 0.82	4.60 \pm 0.45	< 0.001*
Motivación Extrínseca	3.30 \pm 0.75	4.15 \pm 0.60	< 0.001*
Amotivación (Desinterés)	2.80 \pm 0.90	1.35 \pm 0.40	< 0.001*

Nota: () Diferencia estadísticamente significativa con $p < 0.05$.*

Análisis de la Tabla 2: La implementación de la gamificación transformó significativamente la disposición de los estudiantes hacia el aprendizaje. El cambio más destacable se observa en la *Motivación Intrínseca*, que pasó de una media de 2.95 a 4.60, indicando que los alumnos comenzaron a disfrutar las actividades por el mero hecho de realizarlas y superar los retos. Asimismo, la *Amotivación* (falta de interés o propósito) se redujo drásticamente de 2.80 a 1.35. Aunque la motivación extrínseca (impulsada por puntos e insignias) también aumentó, el alza en la motivación intrínseca demuestra que el juego no solo generó interés por la recompensa, sino un compromiso genuino con el proceso de aprendizaje.



3. Resultados Cualitativos: Experiencia Social y Emocional

El análisis temático realizado a partir de las notas del Diario de Campo y las entrevistas semiestructuradas (n=10) arrojó dos categorías principales que explican el impacto de la gamificación más allá de los números:

- **Redefinición del fracaso (Resiliencia):** Las observaciones en el aula mostraron que los estudiantes del grupo experimental redujeron sus niveles de ansiedad al cometer errores. En la metodología tradicional, una respuesta incorrecta generaba frustración; en el entorno gamificado, los alumnos adoptaron la mentalidad de "reiniciar el nivel". Un estudiante de 11 años comentó en la entrevista: *"Cuando me equivoco en una misión no me asusto como en los exámenes, solo reviso qué hice mal y lo intento otra vez para no perder los puntos del equipo"* (Estudiante 4).
- **Colaboración y cohesión grupal:** El uso de recompensas colectivas en *ClassDojo* fomentó la empatía. El diario de campo registró múltiples instancias donde los estudiantes más aventajados ayudaban espontáneamente a sus compañeros para lograr que todo el equipo consiguiera la insignia semanal. La competitividad se mantuvo en niveles sanos, orientándose hacia superar los retos del juego y no a perjudicar a los pares.

Discusión

Los hallazgos de esta investigación confirman empíricamente que la gamificación ejerce una influencia altamente positiva en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes de educación básica, reflejándose de manera directa en su rendimiento académico. El incremento significativo de las calificaciones en el grupo experimental, en claro contraste con el avance marginal del grupo control, respalda la premisa de Kapp (2012) y Paixão y Cordeiro (2021) respecto a que los sistemas lúdicos bien diseñados promueven una asimilación más profunda de los contenidos. Al transformar las tareas tradicionales en "misiones" interactivas mediante la plataforma *ClassDojo*, los estudiantes lograron conectar los conceptos teóricos con situaciones prácticas, lo que facilitó la retención del conocimiento a largo plazo y demostró que esta estrategia trasciende el mero entretenimiento para consolidarse como una herramienta cognitiva robusta.



En cuanto a la dimensión motivacional, los datos revelan un desplazamiento crucial desde la amotivación hacia una consolidada motivación intrínseca, alineándose con las observaciones de Hamari et al. (2014). Aunque los elementos extrínsecos —como los puntos, avatares y las insignias— sirvieron como el gancho inicial para captar la atención de los estudiantes, fue el diseño progresivo de los retos lo que sostuvo su interés a lo largo de las ocho semanas. Esto es fundamental, ya que, como advirtieron Werbach y Hunter (2015), depender únicamente de recompensas superficiales corre el riesgo de generar un estímulo efímero. En este estudio, la motivación intrínseca superó a la extrínseca en el posttest, evidenciando que los alumnos terminaron involucrándose en las actividades por la satisfacción misma de superar los desafíos intelectuales, más que por la acumulación de premios externos.

Más allá de las métricas cuantitativas, el análisis cualitativo aporta una perspectiva invaluable sobre el impacto socioemocional de la gamificación, particularmente en la redefinición del concepto de fracaso. Tal como lo sugieren Werbach y Hunter (2023), el entorno gamificado logró transformar el error —tradicionalmente penalizado y fuente de gran ansiedad en la etapa escolar— en una oportunidad natural e inmediata de retroalimentación bajo la lógica de "reiniciar el nivel". Esta desestigmatización fomentó una notable resiliencia académica; los estudiantes mostraron mayor disposición a intentar resolver problemas complejos sin el temor paralizante a equivocarse. Paralelamente, las dinámicas de equipo consolidaron la cohesión grupal y la empatía, propiciando un aprendizaje donde la competitividad se canalizó de manera sana hacia la superación de metas comunes.

Es imperativo reconocer que el éxito de esta intervención no radica exclusivamente en el uso de la tecnología o de las mecánicas de juego en sí, sino en la intencionalidad pedagógica que las guio. Coincidiendo con Shpakova et al. (2017) y Kapp (2012c), este estudio evidencia que el docente debe asumir un rol activo como diseñador de experiencias de aprendizaje, monitoreando constantemente el nivel de dificultad para mantener a los estudiantes en un estado de "flujo" adecuado a sus capacidades. La gamificación no es una solución automática, sino una metodología que exige rigor, planificación y un seguimiento continuo para evitar que pierda su valor formativo. Estos resultados subrayan la necesidad de que las instituciones educativas capaciten a sus maestros en el diseño de entornos lúdicos que prioricen el desarrollo integral y significativo del estudiante.



Conclusiones

En conclusión, la presente investigación demuestra de manera contundente que la gamificación ejerce una influencia altamente positiva y estadísticamente significativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes de educación básica. La contrastación de los resultados cuantitativos entre el grupo experimental y el grupo control evidenció que la integración sistemática de dinámicas lúdicas en el aula no solo es factible, sino que constituye una estrategia pedagógica superior a los métodos expositivos tradicionales, traduciéndose en una mejora sustancial del rendimiento académico general.

En segundo lugar, se concluye que la gamificación es una herramienta excepcionalmente eficaz para transformar la disposición psicológica del estudiante hacia el estudio, logrando una transición exitosa desde la amotivación hacia una sólida motivación intrínseca. Si bien los elementos extrínsecos, como la acumulación de puntos y la obtención de insignias, actuaron como catalizadores iniciales para captar la atención, el diseño estructurado y progresivo de los retos permitió que los alumnos terminaran involucrándose en el proceso por el placer de aprender y superar obstáculos, garantizando un compromiso genuino.

Desde una perspectiva cognitiva, la implementación de un entorno gamificado facilita una asimilación más profunda y duradera de los contenidos curriculares. Al sustituir las tareas mecánicas y memorísticas por "misiones" interactivas y contextualizadas, los estudiantes logran conectar la teoría con la práctica de forma inmediata. Esta participación activa fomenta el pensamiento crítico y la resolución de problemas, lo que explica la notable capacidad de retención y aplicación de conocimientos demostrada por el grupo experimental en las evaluaciones posteriores a la intervención.

Uno de los hallazgos cualitativos más relevantes de este estudio es el impacto socioemocional positivo que tiene la gamificación al redefinir el concepto de fracaso dentro del aula. La lógica lúdica de "reiniciar un nivel" despoja al error de su carga punitiva y estigmatizante, reduciendo drásticamente la ansiedad escolar y el miedo a la evaluación. En consecuencia, los estudiantes desarrollan una mayor resiliencia académica, atreviéndose a participar activamente e interpretando las equivocaciones como pasos formativos y necesarios hacia el dominio del conocimiento.



Asimismo, se concluye que los entornos gamificados, cuando son diseñados con un enfoque de equipo, potencian significativamente las habilidades sociales y la cohesión grupal de los estudiantes de educación básica. La búsqueda de metas comunes y la obtención de recompensas colectivas estimularon el apoyo mutuo, la empatía y la tutoría entre pares de manera espontánea. La competitividad se mantuvo en un marco netamente saludable, donde el objetivo a vencer era el desafío propuesto por el juego y no el compañero de clase, mejorando de forma integral el clima de convivencia escolar.

Se reafirma que el éxito de la gamificación recae ineludiblemente en la intencionalidad pedagógica y en la transformación del rol docente, quien pasa de ser un transmisor de información a un diseñador estratégico de experiencias de aprendizaje. Las plataformas tecnológicas y las mecánicas de juego carecen de valor educativo sostenido si no están estrictamente alineadas con los objetivos del currículo. Por ello, resulta imperativo que las instituciones educativas promuevan la capacitación continua de sus docentes en metodologías activas, asegurando que el propósito formativo prime siempre sobre el mero entretenimiento.



Referencias bibliográficas

- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., & Nacke, L. (2011). From game design elements to gamefulness: Defining “gamification”. *Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference: Envisioning Future Media Environments*, 9–15. <https://doi.org/10.1145/2181037.2181040>
- Gomez, S. (2014). *For the Win. How Game Thinking Can Revolutionize your Business*. TECNOLOGICO ANTIOQUIA-INST UNIV, FAC INGENIERIA CL 78B 72A-220, MEDELLIN
- Hamari, J., Koivisto, J., & Sarsa, H. (2014). Does gamification work?—a literature review of empirical studies on gamification. *2014 47th Hawaii international conference on system sciences*, 3025–3034. <https://ieeexplore.ieee.org/abstract/document/6758978/>
- Kapp, K. M. (2012a). Games, gamification, and the quest for learner engagement. *T+ D*, 66(6), 64–68.
- Kapp, K. M. (2012b). *The gamification of learning and instruction: Game-based methods and strategies for training and education*. John Wiley & Sons. [https://books.google.com/books?hl=es&lr=&id=M2Rb9ZtFxccC&oi=fnd&pg=PR12&dq=Kapp,+K.+M.+\(2012\).+The+gamification+of+learning+and+instruction:+Game-based+methods+and+strategies+for+training+and+education.+John+Wiley+%26+Sons.&ots=JzOiZ43B3H&sig=sYO1HKjwRkWtbHo70AOmJRclq98](https://books.google.com/books?hl=es&lr=&id=M2Rb9ZtFxccC&oi=fnd&pg=PR12&dq=Kapp,+K.+M.+(2012).+The+gamification+of+learning+and+instruction:+Game-based+methods+and+strategies+for+training+and+education.+John+Wiley+%26+Sons.&ots=JzOiZ43B3H&sig=sYO1HKjwRkWtbHo70AOmJRclq98)
- Kapp, K. M. (2012c). *The gamification of learning and instruction: Game-based methods and strategies for training and education*. John Wiley & Sons.



[https://books.google.com/books?hl=es&lr=&id=M2Rb9ZtFxccC&oi=fnd&pg=PR12&dq=Kapp,+K.+M.+\(2012\).+The+gamification+of+learning+and+instruction:+Game-based+methods+and+strategies+for+training+and+education.+John+Wiley+%26+Sons.&ots=JzOiZ43D9I&sig=PootvqSD6LcvKFkw8X8iFzR51G0](https://books.google.com/books?hl=es&lr=&id=M2Rb9ZtFxccC&oi=fnd&pg=PR12&dq=Kapp,+K.+M.+(2012).+The+gamification+of+learning+and+instruction:+Game-based+methods+and+strategies+for+training+and+education.+John+Wiley+%26+Sons.&ots=JzOiZ43D9I&sig=PootvqSD6LcvKFkw8X8iFzR51G0)

Paixão, W. B. da, & Cordeiro, I. J. D. e. (2021). Gamification practices in tourism: An analysis based on the model by Werbach & Hunter (2012). *Revista Brasileira de Pesquisa Em Turismo*, 15, e. <https://doi.org/10.7784/rbtur.v15i3.2067>

Rice, J. W. (2012). The Gamification of Learning and Instruction: Game-Based Methods and Strategies for Training and Education. *International Journal of Gaming and Computer-Mediated Simulations (IJGCMS)*, 4(4), 81–83. <https://doi.org/10.4018/jgcms.2012100106>

Shpakova, A., Dörfler, V., & MacBryde, J. (2017). Changing the game: A case for gamifying knowledge management. *World Journal of Science, Technology and Sustainable Development*, 14(2–3), 143–154. <https://doi.org/10.1108/WJSTSD-01-2017-0002>

Werbach, K., & Hunter, D. (2015). *The Gamification Toolkit: Dynamics, Mechanics, and Components for the Win*. University of Pennsylvania Press.

Werbach, K., & Hunter, D. (2023). Introduction: Why Can't Life Be Fun? En *For the Win, Revised and Updated Edition: The Power of Gamification and Game Thinking in Business, Education, Government, and Social Impact* (pp. ix–xx). University of Pennsylvania Press.

<https://www.degruyterbrill.com/document/doi/10.9783/9781613631041-001/html?lang=en>



Conflicto de intereses:

Los autores declaran que no existe conflicto de interés posible.

Financiamiento:

No existió asistencia financiera de partes externas al presente artículo.

Agradecimiento:

N/A

Nota:

El artículo no es producto de una publicación anterior.