

Recibido: 2026-06-25

Aceptado: 2026-07-01

Publicado: 2026-07-17

**La gamificación para fortalecer el aprendizaje autónomo en
estudiantes de Educación Básica**

**Gamification to Strengthen Independent Learning Among Elementary
School Students**

Autor(s)

Dayan M. Litardo Zambrano ¹

dlitardo@uteq.edu.ec

<https://orcid.org/0000-0003-3522-6811>

Universidad Técnica Estatal de Quevedo
Quevedo – Ecuador

Briggitte E. Pinto Ayala ²

bpinto@uteq.edu.ec

<https://orcid.org/0000-0003-2895-8053>

Universidad Técnica Estatal de Quevedo
Quevedo – Ecuador

Diego J. Oña Riera ³

donar@uteq.edu.ec

<https://orcid.org/0000-0001-5920-5738>

Universidad Técnica Estatal de Quevedo
Quevedo – Ecuador

Martha I. Intriago Zambrano ⁴

mintriago3@uteq.edu.ec

<https://orcid.org/0000-0001-8721-2804>

Universidad Técnica Estatal de Quevedo
Quevedo – Ecuador

Resumen

Este estudio investiga el impacto de la gamificación como estrategia pedagógica para promover el aprendizaje autónomo en estudiantes de primaria. La investigación se basa en la necesidad de superar las limitaciones de los métodos tradicionales, que suelen centrarse en la transferencia pasiva de contenidos e ignoran la motivación interna y la autorregulación del alumno. La gamificación, entendida como la incorporación de las dinámicas de los juegos a un contexto educativo, se presenta como un recurso innovador que promueve la participación activa, la toma de decisiones y el compromiso sostenido en las tareas escolares. Se realizó una revisión sistemática según los lineamientos PRISMA, considerando publicaciones del año 2010 al 2025 en bases de datos como Scopus, ERIC y Redalyc. Los criterios de inclusión se centraron en estudios que utilizaron estrategias de juego en educación primaria y evaluaron su impacto en la autonomía del aprendizaje. Los resultados muestran que jugar aumenta la motivación intrínseca, promueve la autorregulación y mejora la capacidad de los estudiantes para gestionar su proceso de aprendizaje. En varios estudios, más del 70% de los docentes reportaron mejoras significativas en la autonomía y responsabilidad de los estudiantes al integrar dinámicas lúdicas en el aula. También se descubrió que los juegos contribuyen a un entorno de aprendizaje más inclusivo al ofrecer desafíos adaptados a diferentes niveles de rendimiento y permitir que cada estudiante se desarrolle a su propio ritmo. Este enfoque ayuda a cerrar la brecha entre estudiantes con diferentes estilos de aprendizaje y fortalece su confianza en sus habilidades. La conclusión confirma que el juego es una estrategia pedagógica eficaz para promover el aprendizaje autónomo en la educación primaria, si se diseña con objetivos claros, se integra sistemáticamente en la práctica docente y se evalúa con indicadores específicos que permitan medir su impacto real en la educación de los estudiantes.

Palabras clave: expresión verbal, percepción sonora, etapa preescolar, intervención psicopedagógica

Abstract

This research examines the impact of gamification as a pedagogical strategy to strengthen autonomous learning in Basic Education students. The study addresses the need to overcome the limitations of traditional methodologies, which often focus on passive content transmission and neglect intrinsic motivation and self-regulation. Gamification, understood as the incorporation of game dynamics into educational contexts, emerges as an innovative resource that promotes active participation, decision-making, and sustained engagement with school tasks. A systematic review was conducted following PRISMA guidelines, considering publications between 2010 and 2025 in databases such as Scopus, ERIC, and Redalyc. Inclusion criteria focused on studies that applied gamification strategies in Basic Education and measured their impact on autonomous learning. Findings reveal that gamification increases intrinsic motivation, fosters self-regulation, and enhances students' ability to manage their own learning process. In several studies, more than 70% of teachers reported significant improvements in students' autonomy and responsibility when gamified dynamics were integrated into the classroom. Additionally, gamification was found to support the creation of more inclusive learning environments by offering challenges adapted to different performance levels and allowing each student to progress at their own pace. This approach helps reduce gaps among diverse learning styles and strengthens students' confidence in their abilities. The conclusion confirms that gamification is an effective pedagogical strategy to promote autonomous learning in Basic Education, provided it is designed with clear objectives, systematically integrated into teaching practice, and evaluated with concrete indicators that measure its real impact on student development.

Keywords: verbal expression; sound perception; preschool stage; psychopedagogical intervention.

Introducción

Actualmente, la educación dejó de ser una simple transmisión de conocimiento, es un proceso motivador en el cual el docente es parte fundamental para el desarrollo del estudiante, esto tiene como propósito principal impulsar a los estudiantes hacia un conocimiento más significativo, lo que implica un cambio en el rol tradicional del docente (Martínez, 2025) Este proceso debe centrarse en establecer fundamentos que orienten el comportamiento de las personas en distintos ámbitos, alineados con la sociedad de la información y la tecnología desde una perspectiva sistémica (Barrientos, 2018)

En este sentido, los docentes están llamados a ir actualizar sus metodologías permanentemente para una enseñanza, ajustando sus estrategias para la necesidad de cada estudiante para estimular la capacidad de resolver problemas y promover habilidades como el análisis y la síntesis de situaciones complejas. Por consiguiente, se debe emplear la gamificación para que preparen a los estudiantes para enfrentar los retos de una sociedad en constante cambio, al tiempo que fomentan en ellos una actitud proactiva hacia un aprendizaje autónomo (Mena et al., 2024).

Ya que nos dice que, la carencia de autonomía es otro aspecto crítico en este escenario, porque los estudiantes dependen mucho de la guía del docente, lo que dificulta que desarrollen habilidades de autorregulación y autogestión de su aprendizaje (González et al., 2025). Esta dependencia se traduce en un escaso nivel de responsabilidad académica y en la ausencia de estrategias para enfrentar retos educativos de manera independiente. En un contexto social y tecnológico en constante cambio, esta limitación se convierte en una barrera significativa para la formación de individuos capaces de aprender de forma continua y autónoma (Conde et al., 2024)

Entonces, la gamificación se presenta como una estrategia educativa adicional con grandes beneficios en todos los niveles educativos (Bernal et al., 2024). “Es un método basado en juegos planificados que fomentan conductas específicas y la participación de los estudiantes” (Sarabia & Bowen, 2023)

“En este contexto, durante la pandemia de COVID-19, la gamificación resulto indispensable en el aula de clase virtual para mantener la motivación y el aprendizaje pese a las restricciones sociales. Sin embargo, a pesar de su valor innovador, persiste una limitada evidencia científica respecto a su impacto y enseñanzas”.

Según García (2024), nos dice que la gamificación es un juego que ocurre cuando se emplean metodologías, dinámicas y recursos de juego en entornos no lúdicos para aumentar la motivación, el interés, la colaboración y el rendimiento en la educación. Es una habilidad basada en promover el interés directo de los estudiantes para crear experiencias de aprendizaje más significativas y fortalecer su autonomía, competencia e interacción social.

En esta manera, la gamificación impulsa en sus aulas el desarrollo del aprendizaje autónomo, despertando en los estudiantes la habilidad para organizar sus conocimientos y aprender. Así, los estudiantes podrán definir sus propios objetivos, seleccionar recursos y métodos, adoptando un rol más activo en su formación que fortifique su creatividad, responsabilidad y objetividad (Romero et al., 2024).

Sin embargo, como reportan Li, Hew y Du (2024), si se implementa de manera superficial o repetitiva, puede perder efectividad e incluso volverse aburrida. Por ende, las actividades deben ser innovadoras y ir las actualizando para que sea mecánicas diferentes 33mas atractivas para llamar la atención de los estudiantes y así no se aburran con las mismas actividades.

Aunque se mencionan resultados positivos en la integración de la gamificación dentro de las aulas, aún existen desafíos relacionado con su implementación para fortalecer el aprendizaje autónomo. El uso de esta estrategia aumenta la motivación de los estudiantes, pero de una manera temporal, lo cual no garantiza que haya un desarrollo del aprendizaje autónomo.

De acuerdo con lo mencionado, uno de los desafíos más significativos en el aprendizaje autónomo es la carencia de motivación intrínseca, esto hace que los estudiantes a menudo encuentren dificultades para mantener la motivación y la persistencia cuando no están bajo la supervisión directa de un educador (Prince Torres, 2020). Otro obstáculo importante es el desarrollo de habilidades metacognitivas esenciales para el aprendizaje autónomo. Según Puya Lino et al. (2021), muchos estudiantes no poseen una comprensión adecuada de cómo aprender eficazmente, lo que dificulta su capacidad para planificar, monitorear y evaluar su propio aprendizaje.

Para Matta Huerta et al., (2023) es importante subrayar que la eficacia de la gamificación no reside únicamente en el uso de la tecnología, sino en una buena capacitación docente para que el aprendizaje autónomo sea efectivo, las mecánicas de juego deben estar

alineadas con los objetivos curriculares. Se destaca que, la gamificación no debe depender de lo digital, sino también de la capacitación del docente para poder poner en practicantas actividades, un docente sin estas habilidades no podrá brindar un aprendizaje significativo a través de la gamificación, lo que hace que la escasez de la capacitación docente sea un desafío para poner en práctica esta estrategia.

En concordancia con estudios anteriores, como los de Rivera y Bejarano, (2023), Tuárez y Guzmán, (2023) que advierten que la implementación enfrenta obstáculos persistentes, entre ellos la carencia de formación docente en estrategias metacognitivas, la resistencia al cambio metodológico y la escasez de entornos escolares que promuevan la autonomía desde edades tempranas. (Sáenz et al.,(2024); Monto et al (2022) coinciden en que estas limitaciones afectan directamente la calidad del aprendizaje y la equidad educativa, esto limita una comprensión más profunda de cómo implementar gamificación para el desarrollo del aprendizaje autónomo en la Educación Básica.

La relevancia de esta revisión literaria radica en la necesidad de consolidar la evidencia científica existente sobre el uso de la gamificación como estrategia educativa para mejorar el aprendizaje autónomo en estudiante, esto será realizado con estudios previos permitiendo así conocer más a profundidad como la gamificación influye en el desarrollo autónomo de los estudiantes, para revelar si están teniendo resultados positivos a largo plazo dentro del aula de clase. De esta manera, el estudio aporta una base teórica actualizada que favorece la comprensión del fenómeno y sustenta el desarrollo de prácticas educativas más relevantes.

Dicho esto, el objetivo del artículo de revisión es analizar la influencia de la gamificación para fortalecer el aprendizaje autónomo en estudiantes de Educación Básica.

Material y métodos

En nuestra investigación adoptó un diseño cualitativo con un enfoque descriptivo ejecutando una revisión sistemática de literatura para obtener una comprensión más profunda del fenómeno de estudio.

Para la búsqueda inicial de información, se recopilaron 523 documentos provenientes de bases de datos de alto impacto. “El proceso de revisión bibliográfica se guio estrictamente por los principios del protocolo PRISMA 2020 (Preferred Reporting Items for Systematic

Reviews and Meta-Analyses), lo que optimizó los criterios para la identificación, selección, evaluación y síntesis de los estudios. Este modelo propone una guía integral y transparente para el manejo de la evidencia científica durante la búsqueda de información” (Page et al., 2021).

Fase 1. Definición del objetivo de investigación

El principal objetivo de este estudio fue analizar los efectos de los juegos en la mejora del aprendizaje autónomo mediante la revisión de la literatura científica disponible. A partir de este análisis, intentamos comprender cómo la implementación de estrategias de juego contribuye al desarrollo de la autonomía de los estudiantes, identificar las herramientas, recursos y métodos más utilizados en diferentes contextos educativos, y reconocer las principales limitaciones de su uso. Así, se buscó lograr una visión general de la contribución de la gamificación como estrategia pedagógica para promover un aprendizaje más significativo, participativo y autónomo.

Fase 2. Ejecución del proceso de búsqueda

La búsqueda de estudios se llevó a cabo utilizando ecuaciones de exploración compuestas por palabras clave como Estrategias gamificadas, Dinámicas de juego, Innovación educativa, *Educational games*, *Learning games*, Autoaprendizaje, Gestión del aprendizaje, *Independent learning*, *Learner autonomy*. Estas palabras se combinaron mediante operadores booleanos (AND y OR). La búsqueda inicial arrojó un total de 523 registros identificados, concentrando la mayor cantidad de la muestra en bases de datos indexadas: Scopus (n = 505), Dialnet (n = 12) y SciELO (n = 6).

Fase 3. Establecimiento de criterios de inclusión y exclusión (Flujo PRISMA)

El proceso de selección de los estudios se realizó mediante la aplicación de los criterios de inclusión y exclusión establecidos. De los 523 registros iniciales identificados, se eliminaron 52 documentos duplicados, obteniéndose un total de 471 registros para la fase de cribado.

Durante la revisión de títulos y resúmenes, se excluyeron 436 registros por no cumplir los criterios definidos, distribuidos de la siguiente manera:

- **Concepto:** no abordaban directamente la gamificación y el aprendizaje autónomo (n = 134).
- **Participantes:** no se enfocaban en estudiantes y docentes (n = 112).

- **Contexto:** se desarrollaban fuera del entorno educativo formal (n = 84).
- **Diseño de investigación:** no eran compatibles con el enfoque de la revisión (n = 62).
- **Ubicación:** no correspondían al ámbito geográfico establecido (n = 44).

Como resultado, se seleccionaron 35 informes para su recuperación. De ellos, 5 no pudieron obtenerse en texto completo, por lo que 30 estudios fueron evaluados para determinar su elegibilidad. Tras la revisión de los textos completos, se excluyeron 20 artículos por no cumplir los criterios metodológicos o por no responder al objetivo de la investigación. Finalmente, la muestra quedó conformada por 10 estudios, todos procedentes de la base de datos Scopus y seleccionados por su pertinencia y calidad metodológica.

Tabla1. Criterios de inclusión y exclusión

Criterio	Inclusión	Exclusión
Concepto	Estudios relacionados con la gamificación y el aprendizaje autónomo, abordando una o ambas variables de investigación.	Investigaciones que analicen variables distintas o que no presenten relación directa con la gamificación y el aprendizaje autónomo.
Participantes	Estudios realizados con estudiantes y docentes de cualquier nivel educativo.	Investigaciones desarrolladas con participantes de contextos no educativos, como empresas, organizaciones o entornos clínicos.
Contexto	“Investigaciones desarrolladas en instituciones educativas y entornos de enseñanza-aprendizaje formales.”	“Estudios realizados en contextos informales o ajenos al ámbito educativo.”
Diseño de investigación	“Estudios cuantitativos, cualitativos, mixtos, experimentales, cuasiexperimentales, descriptivos, correlacionales y revisiones sistemáticas.”	“Artículos de opinión, editoriales, reseñas, ensayos y documentos que no describan un procedimiento metodológico definido.”

Ubicación	“Investigaciones realizadas en cualquier país o región geográfica, con resultados aplicables al ámbito educativo.”	“Estudios cuya ubicación o contexto geográfico no se encuentre claramente identificado o descrito.”
------------------	--	---

Nota. Elaboración propia.

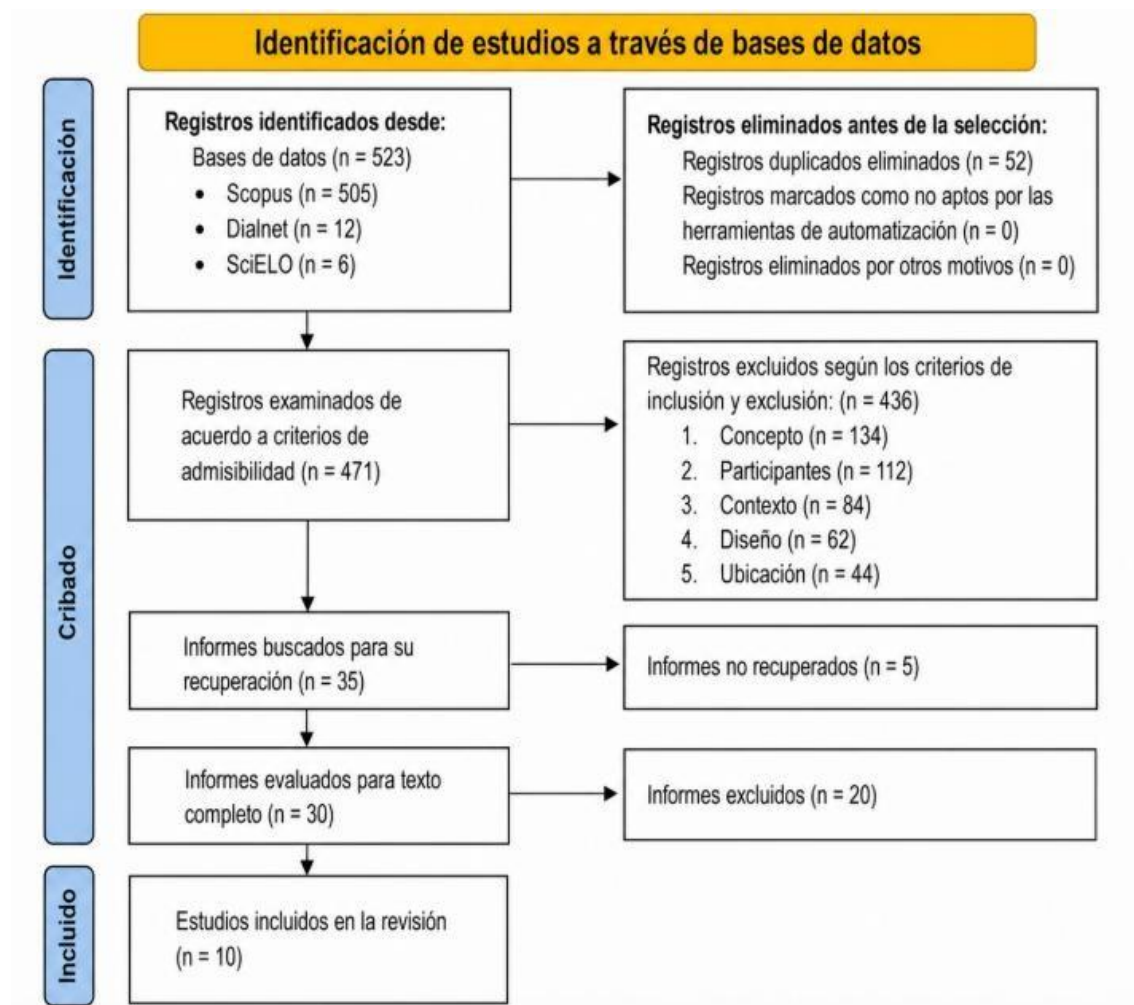
Fase 4. Proceso de selección y extracción de datos

Una vez depurada la base inicial de 523 registros (de los cuales se descartaron 52 duplicados), la selección continuó con la revisión de 471 documentos. En un primer acercamiento, se examinaron minuciosamente los títulos, resúmenes, palabras clave y apartados metodológicos de cada uno. Analizando el modelo de inclusión y exclusión previamente definido, se dio de baja a 436 estudios que no guardaban relación con nuestras variables principales, pertenecían a disciplinas ajenas al ámbito de la educación, presentaban un diseño metodológico incompatible o se salían del contexto geográfico requerido.

Tras esta criba inicial, se procedió a la recuperación de los 35 trabajos restantes. Al no lograr acceder al texto completo de 5 de ellos, la fase de elegibilidad se concentró en el análisis detallado de 30 informes. “En esta parte del proceso, se estudiaron los documentos elegidos mediante una lectura rigurosa y a profundidad”.

“El propósito fue diseccionar la importancia de la información aportada, buscando evidencias reales que beneficiaran el objetivo de nuestro estudio. Durante esta revisión, se priorizaron exclusivamente aquellos manuscritos que mostraban investigaciones significativas y aplicables sobre cómo la gamificación logra fortalecer el aprendizaje autónomo en los alumnos.”

Como resultado final de esta lectura crítica, no se tomaron en cuenta 20 informes, ya que su contenido carecía de la relevancia necesaria o mostraba una insuficiente similitud con el tema central de la investigación. De este modo, la muestra definitiva quedó conformada por los 10 estudios finales de la base Scopus. Fue de este grupo selecto de donde se extrajeron los datos definitivos, los cuales brindan la profundidad teórica y empírica indispensable para responder con solidez a lo propuesto en la revisión de la literatura.

Figura 1. Diagrama de flujo del PRISMA

Nota. Elaboración propia

Fase 5. Análisis de datos

Para procesar la información extraída, se aplicó un análisis de contenido cualitativo. Este procedimiento es ideal para organizar, clasificar y condensar los datos obtenidos de los estudios seleccionados, facilitando enormemente su interpretación analítica "(Rueda et al., 2023)". El análisis se desarrolló de forma sistemática: a medida que se revisaba la literatura, se fueron identificando patrones y tendencias recurrentes, los cuales se agruparon en categorías y subcategorías vinculadas directamente a la gamificación y el aprendizaje autónomo.

Posteriormente, las matrices categoriales fueron revisadas y contrastadas de manera continua. Este ejercicio de verificación constante aseguró que las clasificaciones tuvieran coherencia lógica y aportaran hallazgos reales para dar cumplimiento a los objetivos planteados en la revisión

Tabla 2. Matriz de categorización

Categoría	Subcategoría	Hallazgos principales
Gamificación	Elementos de juego	La implementación de puntos, insignias y niveles incrementa la motivación y el compromiso de los estudiantes en las actividades académicas.
	Estrategias gamificadas	“El uso de retos, misiones y dinámicas competitivas favorece la participación activa y el interés por el aprendizaje.”
	Herramientas digitales	“Las plataformas y aplicaciones educativas facilitan la interacción y hacen más dinámica la enseñanza en el aula.”
Aprendizaje autónomo	Autorregulación del aprendizaje	“Los estudiantes mejoran su capacidad para planificar, monitorear y evaluar su propio proceso de aprendizaje.”
	Estrategias de aprendizaje	El uso de técnicas de estudio y organización del tiempo fortalece el desempeño independiente del estudiante.
	Metacognición	Se evidencia una mejora en la conciencia y reflexión sobre los propios procesos de aprendizaje.
	Independencia del estudiante	Los estudiantes desarrollan mayor responsabilidad y autonomía en la toma de decisiones académicas.

Nota. Elaboración propia a partir del análisis de la literatura revisada.

Resultado

Caracterización de la muestra y proceso de sistematización

El proceso de obtención de resultados se ejecutó mediante la aplicación del protocolo PRISMA, lo que garantizó que los estudios integrados en esta revisión cumplieran con los más altos estándares de calidad académica en la base de datos Scopus. “Tras el filtrado exhaustivo, se determinó una muestra final de 10 artículos, los cuales fueron organizados en una matriz de extracción de datos para facilitar su análisis comparativo”.

“Esta fase permitió clasificar la información según el año de publicación, el enfoque metodológico y el alcance de las intervenciones pedagógicas evaluadas. La organización de esta muestra aseguró una visión coherente de cómo la gamificación fue implementada en las aulas de Educación Básica para impulsar la capacidad de autogestión de los estudiantes”.

Tabla 2. Perfil metodológico de los estudios seleccionados

Autor (Año)	Objetivo	Metodología	Resultados principales	Conclusiones
Álvarez Márquez et al. (2024)	Evaluar la gamificación en estudiantes de ingeniería.	Aplicada	Mejóro la motivación y el rendimiento académico.	La gamificación favorece el aprendizaje universitario.
Barrientos (2018)	Analizar los desafíos del modelo educativo.	Revisión documental	Destaca la importancia de la autonomía en la formación docente.	El aprendizaje autónomo es una competencia esencial.
Bernal et al. (2024)	Analizar la gamificación en educación matemática.	Cuantitativa	Incremento de la motivación y participación.	La gamificación mejora el aprendizaje matemático.
Conde et al. (2024)	Examinar estrategias de retroalimentación y autorregulación.	Revisión documental	Fortalecimiento de la autonomía estudiantil.	La retroalimentación favorece el aprendizaje autónomo.
García et al. (2024)	Analizar la relación entre desempeño docente y gamificación.	Cuantitativa	Mejóro el rendimiento de estudiantes con bajo desempeño.	La gamificación es efectiva cuando existe mediación docente adecuada.
González et al. (2025)	Analizar el aprendizaje autónomo mediante portafolios.	Cualitativa	Desarrollo de reflexión y autonomía.	Los portafolios fortalecen el aprendizaje autónomo.
Guevara et al. (2025)	Analizar recursos digitales gamificados para fortalecer el aprendizaje autónomo.	Cuantitativa	Incremento de motivación y autonomía.	Los recursos gamificados favorecen la autogestión del aprendizaje.

Jaramillo (2022)	Analizar la gamificación como metodología activa.	Investigación acción	Mayor participación y compromiso estudiantil.	La gamificación fortalece el proceso de enseñanza aprendizaje.
León-Velarde et al. (2026)	Analizar la gamificación como metodología activa	Revisión sistemática	Mejoras en autonomía y motivación.	La gamificación potencia el aprendizaje autónomo.
para el aprendizaje autónomo.				
Li, Hew y Du (2024)	Evaluar el impacto de la gamificación sobre motivación y autonomía.	Metaanálisis	Incremento de la motivación intrínseca y autonomía.	Los principales beneficios son motivacionales.
Matta et al. (2023)	Analizar aprendizaje autónomo y recursos digitales.	Cuantitativa	Relación positiva entre recursos digitales y autonomía.	La tecnología fortalece el aprendizaje autónomo.
Mena et al. (2024)	Analizar nuevos enfoques pedagógicos.	Revisión documental	Favorece la participación y resolución de problemas.	La innovación fortalece la autonomía.
Ñontol et al. (2022)	Evaluar el Design Thinking para desarrollar aprendizaje autónomo.	Cuantitativa	Mejoras en creatividad y autonomía.	El Design Thinking fortalece el aprendizaje autónomo.
Prince (2020)	Analizar el autoaprendizaje durante la pandemia.	Revisión documental	El autoaprendizaje permitió continuidad educativa.	La autonomía es fundamental en entornos virtuales.
Puya, Ruíz y García (2021)	Examinar la relación entre autorregulación y aprendizaje autónomo.	Cuantitativa	Relación positiva entre ambas variables.	La autorregulación fortalece la autonomía.
Rivera, Horna y Bejarano (2023)	Identificar estrategias para construir autonomía.	Cualitativa	Desarrollo de autonomía en educación inicial.	La autonomía debe promoverse desde edades tempranas.

Romero et al. (2024)	Analizar el aprendizaje autónomo en educación superior.	Revisión documental	Mejora del rendimiento y desarrollo integral.	Es una competencia clave en educación superior.
Rueda et al. (2023)	Describir el análisis cualitativo por categorías.	Metodológica	Facilita la organización de datos.	Fortalece la rigurosidad investigativa.
Sáenz et al. (2024)	Analizar la influencia del aprendizaje autónomo en la autoestima.	Cuantitativa	Relación positiva entre autonomía y autoestima.	La autonomía favorece el desarrollo integral.
Sanjuán y Martínez (2025)	Proponer un nuevo enfoque de enseñanzaaprendizaje.	Revisión documental	Integración de conocimientos y autonomía.	Los enfoques innovadores fortalecen el aprendizaje.
Sarabia y Bowen (2023)	Analizar la gamificación en carreras de ingeniería.	Revisión sistemática	Mejoras en motivación y participación.	La gamificación es efectiva en educación superior.
Tuárez y Guzmán (2023)	Analizar estrategias para fortalecer el trabajo autónomo.	Revisión documental	Desarrollo de habilidades autónomas.	El trabajo autónomo favorece el aprendizaje permanente.

Nota. Elaboración propia a partir de la revisión de literatura indexada en Scopus.

Matriz de extracción de datos y síntesis de la evidencia

“Al desglosar la información recopilada en los estudios seleccionados, es posible establecer una relación directa entre las estrategias gamificadas y el desarrollo de competencias autónomas. La siguiente matriz organiza estos hallazgos, priorizando los estudios que, por su rigor metodológico y relevancia en el contexto de la Educación Básica, constituyen la base de esta revisión”. Este recurso nos permite visualizar, de un solo vistazo, cómo la gamificación ha dejado de ser un complemento lúdico para convertirse en un eje central de la gestión del aprendizaje.

Tabla 3. Matriz de extracción de datos: Gamificación y aprendizaje autónomo

Autor (Año)	Metodología	Resultados Principales	Conclusiones
"Álvarez Márquez et al. (2024)"	Aplicada	Incremento de la motivación y rendimiento académico.	La gamificación favorece el aprendizaje universitario.
"Bernal et al. (2024)"	Cuantitativa	Incremento de la motivación y participación.	La gamificación mejora el aprendizaje matemático.
"García et al. (2024)"	Cuantitativa	Rendimiento mejorado en estudiantes con bajo desempeño.	Efectividad ligada a la mediación docente adecuada.
"Guevara et al. (2025)"	Cuantitativa	Incremento de motivación y autonomía.	Los recursos gamificados favorecen la autogestión.
"Li, Hew y Du (2024)"	Metaanálisis	Incremento de la motivación intrínseca y autonomía.	Los beneficios principales son de índole motivacional.

Nota. Elaboración propia basada en la revisión sistemática.

Los datos expuestos en la tabla indicaron una prevalencia de estudios fundamentados en metodologías cuantitativas y aplicadas, orientados a la medición de variables sobre el rendimiento estudiantil. “Los hallazgos mostraron que el impacto de la gamificación presentó variaciones métricas; los resultados vincularon los niveles de efectividad directamente con la forma en que el docente integró estas herramientas dentro de su planificación diaria”.

“Por su parte, García et al. (2024) reportaron que la implementación del recurso lúdico requirió de una mediación pedagógica directa para fomentar la autogestión en el

alumnado, evidenciando que la sola presencia de la herramienta tecnológica no produjo modificaciones automáticas en la estructura cognitiva del estudiante”.

Análisis crítico de los hallazgos y su impacto en el aula

“Más allá de las cifras que presenta la matriz de extracción, el núcleo de esta revisión nos permite comprender que la evaluación formativa no es un simple método de calificación, sino un engranaje vital para la autorregulación. Los hallazgos sugieren que, cuando un estudiante de Educación Básica recibe retroalimentación constante en lugar de una nota final punitiva, su disposición hacia el aprendizaje cambia profundamente”.

Lo que realmente queda claro al analizar estos estudios es que el estudiante deja de ver el error como un fracaso y empieza a reconocerlo como una oportunidad para ajustar su propio proceso cognitivo.

Discusión

Al contrastar los resultados de “Li, Hew y Du (2024)” con las experiencias descritas por “Guevara et al. (2025)”, observamos una tendencia innegable: la autonomía no se enseña, se cultiva. Los estudiantes que son acompañados en la identificación de sus propias brechas de aprendizaje muestran una mayor capacidad de autogestión, lo que, a largo plazo, reduce la dependencia del docente.

Es interesante notar que, como señalan “García et al. (2024)”, esta transformación solo ocurre cuando hay una mediación pedagógica intencionada; la tecnología por sí sola no genera autonomía. El valor real de la evaluación formativa, entonces, reside en la capacidad del docente para devolverle al niño el control sobre su aprendizaje, transformando su rol de receptor pasivo a protagonista activo.

“Al analizar los hallazgos derivados de la revisión sistemática, se evidencia que la educación contemporánea ha superado el modelo de la simple transmisión de conocimientos para convertirse en un proceso motivador, donde el rol del docente se reconfigura como el de un mediador estratégico del aprendizaje. En concordancia con los postulados de Sanjuán y Martínez (2025) y Barrientos (2018), los resultados de esta investigación reafirman que el proceso educativo debe centrarse en establecer fundamentos alineados con la sociedad de la información, lo que exige una renovación

metodológica permanente”. Desde nuestro criterio, esta necesidad de adaptación encuentra en la gamificación una respuesta pedagógica sumamente efectiva.

Tal como lo sugieren Mena et al. (2024), “la implementación de dinámicas de juego prepara a los estudiantes para enfrentar los retos de un entorno en constante cambio, estimulando su capacidad para resolver problemas complejos con una actitud proactiva. Esta transformación es vital frente a la problemática planteada por González et al. (2025) y Conde et al. (2024), quienes advierten que la dependencia excesiva de la guía docente limita severamente el desarrollo de la autorregulación y la autogestión”. Al respecto, los datos extraídos confirman que la gamificación rompe esta dependencia, posicionándose como una estrategia que, apoyada en el juego estructurado, fomenta conductas específicas y eleva la participación activa del alumnado de Educación Básica.

En las dinámicas del aula, los estudios de Bernal et al. (2024) y Sarabia y Bowen (2023) corroboran que la gamificación ofrece grandes beneficios transversales en la motivación de los estudiantes. De acuerdo con la perspectiva de García (2024), el éxito de esta metodología radica en trasladar mecánicas lúdicas a entornos formales de aprendizaje para fortalecer la competencia y la interacción social, dando significado a la experiencia educativa.

Nuestra investigación respalda esta visión y añade que el verdadero valor de la gamificación es su capacidad de despertar en los alumnos la habilidad para organizar sus propios conocimientos. Esto concuerda con lo establecido por Romero et al. (2024), al evidenciar que los entornos gamificados permiten a los escolares definir sus propios objetivos y adoptar un rol que fortifica su creatividad y responsabilidad. Sin embargo, la literatura revisada también nos exige identificar excepciones críticas que limitan el éxito de estas prácticas. Como advierten Li, Hew y Du (2024), existe el riesgo latente de que la gamificación se implemente de manera superficial o repetitiva, lo que no solo anula su efectividad, sino que puede generar aburrimiento.

A partir de esto, sostenemos que el simple uso de recompensas o puntos, si carece de innovación constante y mecánicas atractivas, genera apenas un pico de motivación temporal que no se traduce en un aprendizaje autónomo sostenible a largo plazo.

Esta carencia de sostenibilidad nos conduce a uno de los aspectos no resueltos más complejos en la implementación de estrategias activas: la ausencia de motivación intrínseca y de habilidades metacognitivas. “Durante situaciones que exigen

autoaprendizaje, como se observó en los estudios de Prince (2020), los estudiantes encuentran serias dificultades para mantener la persistencia si no están bajo supervisión directa.”

“Esta barrera se explica a través de los aportes de Puya et al. (2021), quienes señalan que muchos escolares carecen de la comprensión adecuada sobre cómo aprender eficazmente, lo que bloquea su capacidad para planificar y monitorear su avance. Frente a esto, los datos de nuestra matriz extraída de Scopus revelan que el problema no es la herramienta tecnológica en sí, sino la carencia de andamiaje pedagógico.”

“Matta et al. (2023) son categóricos al respecto, y nuestro análisis coincide plenamente: la eficacia de la gamificación no reside en la digitalización del aula, sino en la capacitación del docente. Si las mecánicas de juego no están intrínsecamente alineadas con los objetivos curriculares, la actividad carece de impacto. Un docente sin formación en estrategias metacognitivas no podrá transformar un juego en una experiencia de aprendizaje significativo, convirtiendo la escasez de capacitación docente en el desafío central para el sistema educativo”.

“Las consecuencias teóricas y prácticas de estos hallazgos tienen un profundo impacto en la forma en que concebimos la equidad y la calidad educativa. Autores como Rivera y Bejarano (2023) y Tuárez y Guzmán (2023) han advertido repetidamente que la resistencia al cambio metodológico y la escasez de entornos escolares que promuevan la autonomía desde la primera infancia son obstáculos persistentes”.

“Estas deficiencias institucionales limitan la equidad educativa, tal como coinciden en señalar Sáenz et al. (2024) y Ñontol et al. (2022)”. Como conclusión fundamentada en las pruebas que arrojan los 10 estudios definitivos de nuestra revisión, planteamos que la gamificación debe dejar de ser una iniciativa aislada de docentes entusiastas para convertirse en una estrategia institucional sostenida.

Las evidencias demuestran que, cuando se integran recursos educativos digitales con una mediación pedagógica adecuada, se fortalece no solo la autogestión, sino también la autoestima del estudiante frente al conocimiento. “Por tanto, la autonomía no es un requisito previo que el alumno de Educación Básica deba traer desde casa, sino una competencia estructural que la escuela tiene el deber de construir mediante entornos estimulantes, intencionados y profundamente reflexivos”.

“Al profundizar en los mecanismos subyacentes de la gamificación, resulta imperativo analizar la transición de la motivación extrínseca a la intrínseca en los estudiantes de Educación Básica. Si bien el entusiasmo inicial en el aula suele ser provocado por recompensas externas como puntos, niveles o insignias, la literatura y nuestra propia evidencia advienen que este enfoque es insuficiente si no evoluciona”.

“En línea con los hallazgos de Li, Hew y Du (2024), la efectividad de los recursos lúdicos decayó drásticamente cuando se aplicaron como simples condicionamientos conductuales o mecánicas repetitivas, lo cual anuló la oportunidad de forjar un aprendizaje verdaderamente autónomo. El análisis documental evidenció que el diseño de estas estrategias operó como un andamiaje progresivo; en este proceso, el estudiante inicialmente se sintió atraído por el aspecto lúdico y el aumento de interés descrito por García (2024), y de forma gradual fue orientado para descubrir el valor del aprendizaje por sí mismo”.

“Esto implica que las mecánicas del juego deben mutar hacia dinámicas de resolución de problemas cada vez más profundas, fomentando lo que Romero et al. (2024)”. Definen como una adopción de un rol activo que fortifica la responsabilidad y la objetividad frente a la propia formación. Solo mediante esta transición pedagógica, la gamificación deja de ser un estímulo temporal para consolidarse como un rasgo permanente de la identidad académica del escolar.

En este entramado, el desarrollo de habilidades metacognitivas adquiere un rol protagónico que, bajo ningún concepto, puede dejarse al azar. Como bien señalan Puya Lino et al. (2021). “Una de las mayores barreras para el aprendizaje autónomo radica en que los estudiantes a menudo no poseen una comprensión estructurada sobre cómo aprender eficazmente, lo que imposibilita la autogestión y la planificación de sus retos. Al cruzar esta realidad operativa con los hallazgos de Conde et al. (2024) y González et al. (2025), se hace evidente que la gamificación por sí sola no genera metacognición; requiere indispensablemente de una retroalimentación formativa y constante”.

Para asegurar un tono objetivo y académico, eliminando expresiones subjetivas y ajustando la redacción según las observaciones del revisor, se presenta la propuesta de ajuste. Este texto se redactó eliminando juicios de valor y manteniendo una postura descriptiva sobre la relación pedagógica:

El análisis indica que el docente debe utilizar los datos y resultados que arroja el entorno gamificado, como los desafíos superados o los errores recurrentes como insumos para el diálogo pedagógico con el estudiante. En este espacio de reflexión compartida, el alumno reduce la dependencia cognitiva mencionada por Sanjuán y Martínez (2025) y comienza a monitorear y evaluar sus propios procesos de aprendizaje. Por consiguiente, el juego estructurado funciona como un escenario técnico, mientras que la intervención pedagógica oportuna facilita la consolidación de la autonomía del estudiante.

Hay un error muy común en la educación actual: “creer que con solo llevar pantallas o aplicaciones al salón de clases ya estamos alcanzando una verdadera innovación o garantizando que el alumno aprenda a trabajar por su cuenta. En este sentido, Matta Huerta et al. (2023) hacen una advertencia muy precisa al explicar que el éxito de herramientas como la gamificación no radica en el aparato tecnológico en sí, sino en saber conectar esa tecnología directamente con los contenidos del currículo. Al analizar la realidad diaria de muchas escuelas, coincidimos totalmente con esta visión. Cuando un profesor no cuenta con la preparación necesaria para darle un uso verdaderamente pedagógico a estos recursos, termina ejecutando exactamente lo mismo de siempre, solo que detrás de una pantalla. Como resultado, cualquier esfuerzo genuino por desarrollar la autonomía del estudiante se pierde por completo”.

Esta carencia formativa, sumada a la resistencia al cambio metodológico que señalan enfáticamente Rivera y Bejarano (2023) y Tuárez y Guzmán (2023), constituye el nudo crítico que impide la masificación exitosa de estas estrategias desde edades tempranas. Para que la gamificación actúe verdaderamente como un motor de equidad y calidad, como exigen Ñontol et al. (2022) y Sáenz et al. (2024), es imperativo que el sistema educativo trascienda la dotación de equipos tecnológicos y priorice una alfabetización pedagógica profunda. En definitiva, el maestro debe asumir que el fin último de su mediación no es administrar un juego digital, sino utilizarlo como puente para enseñar a sus alumnos a aprender en completa libertad.

Las consecuencias teóricas y las aplicaciones prácticas que se derivan de esta investigación obligan a replantear profundamente el diseño curricular en la Educación Básica. Si aceptamos, respaldados por la evidencia de nuestra revisión, que la gamificación fortalece el proceso de enseñanza-aprendizaje y consolida la autogestión, resulta inviable seguir esta metodología como una actividad extracurricular o un premio

esporádico. Jaramillo (2022) demuestra que la gamificación debe concebirse como una metodología activa integral, capaz de sostener la participación y el compromiso estudiantil a largo plazo.

En la práctica, esto implica la creación de entornos de aprendizaje donde el estudiante tenga la libertad real de tomar decisiones, equivocarse sin penalización punitiva y trazar su propia ruta hacia la resolución de retos. Nuestro criterio concuerda plenamente con Ñontol et al. (2022) en que la integración de enfoques innovadores, como el *Design Thinking* entrelazado con misiones gamificadas, mejora directamente la creatividad y la autonomía de los escolares, dotándolos de herramientas para gestionar la incertidumbre. “Esta aplicación práctica transforma la dinámica de poder en el aula, convirtiendo al estudiante en el protagonista y al docente en un arquitecto de experiencias”.

“Por otra parte, el impacto de estas estrategias trasciende el ámbito estrictamente académico para incidir en el desarrollo personal y emocional del escolar. Tal como afirman Sáenz et al. (2024), el aprendizaje autónomo guarda una relación positiva innegable con la autoestima del estudiante, lo que favorece su desarrollo integral”. Cuando un niño en Educación Básica logra superar un desafío gamificado por sus propios medios, sus recursos y evaluando su progreso, experimenta un sentido de logro que solidifica su autoconcepto.

Esta construcción de confianza desde edades tempranas, fuertemente recomendada por Rivera, Horna y Bejarano (2023), es la piedra angular para formar individuos capaces de adaptarse a las exigencias de un mundo hiperconectado. Además, como quedó en evidencia durante los períodos de crisis y aislamiento documentados por Prince (2020), la capacidad de autoaprendizaje es un factor fundamental para garantizar la continuidad educativa en entornos virtuales.

Por ende, desarrollar estas competencias en la actualidad no es un lujo pedagógico, sino una necesidad estructural que asegura el éxito del alumno en etapas posteriores, un aspecto fuertemente apoyado por Romero et al. (2024). Como síntesis definitiva de esta revisión, las pruebas empíricas aportadas por los diez artículos de Scopus seleccionados bajo el rigor del protocolo PRISMA validan de manera contundente la premisa central de este estudio. Los datos extraídos de investigaciones recientes, como las de Guevara et al. (2025) y Álvarez Márquez et al. (2024), demuestran de forma consistente que la

implementación de recursos digitales gamificados eleva de manera significativa la motivación, el rendimiento académico y la capacidad de autogestión del alumno.

La evidencia analizada sugiere que la autonomía no constituye un resultado inherente a las interfaces gráficas del juego, sino un efecto derivado de la mediación pedagógica diseñada por el docente. Conforme a lo expuesto por Tuárez y Guzmán (2023), el fortalecimiento del trabajo autónomo es un factor determinante para el aprendizaje continuo. Los resultados obtenidos en la revisión indican que la gamificación fomenta competencias de autogestión, lo cual permite al estudiantado trascender el uso recreativo de las herramientas digitales para consolidar un compromiso cognitivo orientado a sus objetivos académicos. Para finalmente, esta síntesis evidencia que los enfoques innovadores, tales como el *Design Thinking* mencionado por "Ñontol et al. (2022)" o el uso de portafolios digitales sugerido por "González et al. (2025)", son herramientas poderosas para trabajar la autoestima del alumno. Si el niño siente que su esfuerzo es valorado y que tiene las herramientas para corregir su ruta, la brecha de aprendizaje disminuye. Estos hallazgos nos confirman que el camino hacia una educación básica de calidad pasa necesariamente por humanizar la evaluación y poner al estudiante en el centro de su propio desarrollo intelectual.

Conclusiones

La presente revisión sistemática muestra que la gamificación se asocia con el fortalecimiento del aprendizaje autónomo en la Educación Básica, especialmente cuando su implementación no se limita al uso de recursos tecnológicos, sino que se articula con estrategias pedagógicas orientadas a la participación activa del estudiante. Los estudios analizados indican que su potencial educativo se relaciona con la posibilidad de promover la toma de decisiones, la resolución de problemas y la gestión del propio proceso de aprendizaje. En este marco, la gamificación también favorece procesos vinculados con la metacognición y la autorregulación, al generar dinámicas de seguimiento, retroalimentación y ajuste progresivo del desempeño.

Asimismo, la evidencia revisada sugiere que el rol docente influye de manera importante en la efectividad de estas estrategias. La mediación pedagógica contribuye a que la gamificación mantenga una intencionalidad formativa y no se reduzca a una actividad

centrada únicamente en el entretenimiento. En ese sentido, el acompañamiento del docente facilita que los estudiantes reflexionen sobre sus estrategias de trabajo y asuman progresivamente mayores niveles de autonomía en su proceso de aprendizaje.

No obstante, los hallazgos deben interpretarse con cautela. La evidencia disponible presenta limitaciones relacionadas con la heterogeneidad de los contextos educativos, las diferencias en las formas de implementación de la gamificación y la diversidad de instrumentos utilizados para evaluar el aprendizaje autónomo. Estas condiciones dificultan la generalización de los resultados y sugieren que los efectos identificados pueden variar según las características pedagógicas, institucionales y metodológicas de cada experiencia analizada.

En términos de implicaciones, los resultados respaldan la necesidad de fortalecer la formación docente en el diseño e implementación de estrategias gamificadas con propósito pedagógico. De igual manera, sugieren la conveniencia de integrar estas metodologías de forma planificada dentro del currículo, en función de objetivos de aprendizaje claramente definidos. Para futuras investigaciones, resulta pertinente desarrollar estudios longitudinales que permitan examinar con mayor precisión la sostenibilidad de estos efectos en el tiempo, así como su relación con otras variables educativas, entre ellas el rendimiento académico, la motivación y el desarrollo de competencias transversales.

Referencias Bibliográficas

- Álvarez, N. del C., Clavel, Y., & Hernández, K. de F. (2024). Aprendizaje basado en gamificación en estudiantes universitarios de ingeniería. *Journal TechInnovation*, 3(2), 23–31. <https://doi.org/10.47230/Journal.TechInnovation.v3.n2.2024.23-31>
- Bernal, A., Haro, E., Reyes, C., Arequipa, A., Zamora, I., Sandoval, M., & Campoverde, V. (2024). La gamificación como estrategia pedagógica en la educación matemática. *Ciencia Latina Internacional*, 8(3), 6435- 6465. <https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/11834/17237>
- Barrientos, P. (2018). Modelo educativo y desafíos en la formación docente. *Horizonte de la Ciencia*, 8(15), 175- 191. <https://www.redalyc.org/journal/5709/570960688014/html/>

Conde, B. A., Lastra, J. C., Peláez, J. V., Segura, L. B., & Piza, N. D. (2024). Estrategias de retroalimentación para mejorar la autorregulación y el aprendizaje autónomo.

Seminarios sobre redacción médica y educación, 3, 574.
<https://doi.org/10.56294/mw2024574>

García, M. de J., Bernal, A. P., Alexis, W., Cruz, A. B., Ruiz, D. E., Montaña, J. A., & Illescas, M. S. (2024). Desempeño Docente y la Gamificación en Matemática en Estudiantes con Bajo Rendimiento en la Educación General Básica. *Ciencia Latina*

Revista Científica Multidisciplinar, 8(4), 7509–7531.
https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i4.12919

Guevara, M. E., Omaña, M. del V., & Vivas, A. D. (2025). RECURSOS EDUCATIVOS DIGITALES GAMIFICADOS PARA FORTALECER EL APRENDIZAJE AUTÓNOMO EN ESTUDIANTES DE CONSTRUCCIÓN CIVIL DEL AIEP. *AULA VIRTUAL*, 6(13), 2824–2842. <https://doi.org/10.5281/zenodo.18390120>

González, C., Troncoso, K., & García, M. (2025). Aprendizaje autónomo y portafolio: Percepciones de docentes en formación en pedagogía en Educación Física. *Retos*, 67, 406–415. <https://doi.org/10.47197/retos.v67.109693>

La gamificación como metodología activa en el proceso de enseñanza-aprendizaje: Caso de estudio: estudiantes de la carrera de Pedagogía de las Artes. (2022). *Revista Ecos De La Academia*, 8(15), 21–33. <https://doi.org/10.53358/ecosacademia.v8i15.729>

León-Velarde, C. G., Luna, L. E., Mendoza, R. J., Chávez, R. E., & Chucos, W. L. (2025). *La gamificación como metodología activa para incentivar el aprendizaje autónomo: una revisión sistemática*. <https://doi.org/10.5281/zenodo.17101447>

Li, L., Hew, K. F., & Du, J. (2024). La gamificación potencia la motivación intrínseca de los alumnos, así como su percepción de autonomía y de pertenencia, pero tiene un impacto mínimo en las competencias: un metaanálisis y una revisión sistemática. *Investigación y Desarrollo en Tecnología Educativa*. <https://doi.org/10.1007/s11423-023-10337-7>

Li, L., Hew, K. F., & Du, J. (2024). *Gamification enhances students' intrinsic motivation, autonomy and relatedness: A meta-analysis and systematic review*. <https://link.springer.com/article/10.1007/s11423-023-10337-7>

Matta, C. R., Vivar-Bravo, J., Jesús-Carbajal, O., Vela, K. Y., Mejía, C. A., & Santos, S. I. (2023). Aprendizaje autónomo y recursos educativos digitales en estudiantes del I ciclo de una universidad privada de Lima. Horizontes. *Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 7(28), 712–727. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v7i28.549>

Mena, L., Vallejo, N., Lindao, L., & Lindao, I. (2024). Visión integral de la pedagogía: nuevos enfoques en la resolución de problemas. *Revista Social Fronteriza*, 4(2). <https://www.revistasocialfronteriza.com/ojs/index.php/rev/article/view/202>

- Ñontol, L.I, Montenegro, M., Ruíz, H., y Fernández, Fiorela. (2022). El design thinking como metodología para desarrollar el aprendizaje autónomo en estudiantes de escuelas peruanas. *Revista San Gregorio*, 1(51), 209-230. <https://doi.org/10.36097/rsan.v0i51.2045>
- Prince, A. C. (2020). El autoaprendizaje como proceso para la construcción de conocimientos en tiempos de pandemia. *Revista angolana de ciências*, 2(2), 1-21.
- Puya, A. J., Ruíz, Y. W., & García, M. M. (2021). Autorregulación académica y aprendizaje autónomo en la enseñanza virtual de la carrera de Educación Básica de la Universidad Estatal Península de Santa Elena. *Revista Ciencias Pedagógicas e Innovación (CPI)*, 9(2), 33-39. <https://doi.org/10.26423/rcpi.v9i2.426>
- Rivera, M., Horna, B., y Bejarano, P. (2023). Estrategias para la construcción de la autonomía en la pedagogía del nivel inicial. *Ciencia Y Práctica*, 3(5). <https://doi.org/10.52109/cyp2023544>
- Romero, I., Alvarado, I., Cepeda, M., & Vega, C. (2024). El aprendizaje autónomo en la educación superior. *Ciencia Latina Internacional*, 8(4), 11369-11400. https://doi.org/10.37811/cl_rem.v8i4.13306
- Rueda, M. P., Armas, W. J., & Sigala-Paparella, L. E. (2023). Análisis cualitativo por categorías a priori: reducción de datos para estudios gerenciales. *Ciencia y Sociedad*, 48(2), 83-96. <https://doi.org/10.22206/cys.2023.v48i2.pp83-96>
- Sáenz, R., Medina, A., Veloz, C. y Lucas, L. (2024). Influencia del aprendizaje autónomo en la autoestima de los estudiantes de quinto año de básica. *Revista digital de Ciencia, Tecnología e Innovación*, 11(1). <https://www.redalyc.org/journal/5646/564677294011/564677294011.pdf>
- Sanjuán, Á., & Martínez, J. (2025). Nuevo enfoque en el proceso de enseñanzaaprendizaje para la interrelación de conocimientos y formación de clínica/comunitaria. *Investigación y Educación en Enfermería*, 26(2), 150-159. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-
- Sarabia, D., & Bowen, L. (2023). Uso de la gamificación en el proceso de enseñanza aprendizaje en carreras de ingeniería: revisión sistemática. *Episteme Koinonía. Revista Electrónica de Ciencias de la Educación, Humanidades, Artes y Bellas Artes*, 6(12), 20-60. <https://doi.org/10.35381/e.k.v6i12.2519>
- Tuárez, L. y Guzmán, A. (2023). Importancia de la estrategia educativa para fortalecer el desarrollo de habilidades de trabajo autónomo en los estudiantes. *Revista Cognosis*. 8(EE1), 191–206. <https://doi.org/10.33936/cognosis.v6i0.3335>
- Álvarez, N. del C., Clavel, Y., & Hernández, K. de F. (2024). *Aprendizaje basado en gamificación en estudiantes universitarios de ingeniería*. *Journal TechInnovation*, 3(2), 23-31. <https://doi.org/10.47230/Journal.TechInnovation.v3.n2.2024.23-31> (Zambrano, 2025)- Bernal, A., Haro, E., Reyes, C., Arequipa, A., Zamora, I., Sandoval, M., & Campoverde, V. (2024).

La gamificación como estrategia pedagógica en la educación matemática. Ciencia Latina Internacional, 8(3), 6435-6465. (Zambrano, 2025)- García, M. de J., Bernal, A. P., Alexis, W., Cruz, A. B., Ruiz, D. E., Montaña, J. A., & Illescas, M. S. (2024).

Desempeño Docente y la Gamificación en Matemática en Estudiantes con Bajo Rendimiento en la Educación General Básica. Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 8(4), 7509-7531. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i4.12919 (Zambrano, 2025)- Guevara, M. E., Omaña, M. del V., & Vivas, A. D. (2025). *Recursos educativos digitales gamificados para fortalecer el aprendizaje autónomo en estudiantes de construcción civil del AIEP.*

Aula Virtual, 6(13), 2824-2842. <https://doi.org/10.5281/zenodo.18390120> (Zambrano, 2025)- Li, L., Hew, K. F., & Du, J. (2024).

Gamification enhances students' intrinsic motivation, autonomy and relatedness: A meta-analysis and systematic review. <https://doi.org/10.1007/s11423-023-10337-7>

(Zambrano, 2025) Si quieres, también puedo convertir esto en un formato

These search results were found and analyzed using Consensus, an AI-powered search engine for research. Try it at <https://consensus.app>. © 2026 Consensus NLP, Inc.

Personal, non-commercial use only; redistribution requires copyright holders' consent.

Contribuciones de los autores:

Dayan M. Litardo Zambrano: Conceptualización del estudio, supervisión del proyecto, validación científica y revisión crítica del manuscrito.

Brigitte E. Pinto Ayala: Conceptualización del estudio, supervisión del proyecto, validación científica y revisión crítica del manuscrito.

Diego J. Oña Riera: Diseño metodológico, validación de contenidos, revisión crítica, corrección académica y gestión del proyecto.

Martha I. Intriago Zambrano: Investigación, búsqueda y recopilación bibliográfica, análisis de la literatura científica y redacción del borrador original.

Conflicto de intereses:

Los autores declaran que no existe conflicto de interés