

PONTIFICIA UNIVERSIDAD
CATÓLICA DEL PERÚ

FACULTAD DE PSICOLOGÍA



*Concepciones y atribuciones causales de éxito y fracaso de las
docentes de primaria sobre la enseñanza con gamificación*

Tesis para obtener el título profesional de Licenciada en Psicología

que presenta:

Milene Mercedes Mendez Montañez

Asesora:

Gloria Margarita Gutiérrez Villa


Lima, 2025

INFORME DE SIMILITUD

Yo, **Gloria Margarita Gutiérrez Villa**, docente de la Facultad de Psicología de la Pontificia Universidad Católica del Perú, asesora de la tesis titulada “**Concepciones y atribuciones causales de éxito y fracaso de las docentes de primaria sobre la enseñanza con gamificación**”, de la autora **Milene Mercedes Mendez Montañez**, dejo constancia de lo siguiente:

- El mencionado documento tiene un índice de puntuación de similitud de 10%. Así lo consigna el reporte de similitud emitido por el software *Turnitin* el 02/02/2026.
- He revisado con detalle dicho reporte y confirmo que cada una de las coincidencias detectadas no constituyen plagio alguno.
- Las citas a otros autores y sus respectivas referencias cumplen con las pautas académicas.

Lugar y fecha: Lima, 02 de febrero del 2026

Apellidos y nombres de la asesora: Gutiérrez Villa, Gloria Margarita	
DNI: 46128006	Firma: 
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-8684-5068	

Resumen

Esta investigación cualitativa tuvo como objetivo identificar las concepciones, así como las atribuciones causales de éxito y fracaso de docentes de primaria con respecto al uso de estrategias de gamificación durante y después de la pandemia. Se tomó como principal fuente de información a la entrevista semiestructurada. A partir de esta, se desarrollaron los códigos o temas en consonancia con el análisis global. De esto se destacó la importancia de las concepciones que poseen las docentes acerca de la gamificación, viéndola como una herramienta que transforma el aprendizaje al aumentar la motivación y la participación de los estudiantes. No obstante, mientras el aprendizaje se realizó a distancia se evidenciaron problemas para adoptar la gamificación, que iban desde la elección de las herramientas apropiadas hasta cómo interpretar sus resultados. A nivel interno, fueron fundamentales en la enseñanza aspectos como el esfuerzo, las habilidades sociales y sobre todo la capacidad de adaptación. De esta forma el compromiso profesional se vio fortalecido dando paso a emociones como el orgullo y la satisfacción. A nivel externo, fueron vitales factores como el apoyo entre colegas, el acceso a la tecnología adecuada, la debida capacitación institucional. Gracias a estos elementos se simplificó la implementación de mecánicas y dinámicas orientadas a mejorar la calidad de enseñanza. De esta manera, el intercambio de métodos de enseñanza se vio implementado y se favoreció el crecimiento profesional de las docentes, lo cual impactó positivamente su autoeficacia.

Palabras clave: concepciones, atribuciones causales, éxito, fracaso, gamificación.

Abstract

This qualitative research aimed to identify the conceptions and causal attributions of success and failure among primary school teachers regarding the use of gamification strategies during and after the pandemic. Semi-structured interviews served as the primary source of information. From these interviews, codes or themes were developed in accordance with the overall analysis. The study highlighted the importance of teachers' conceptions of gamification, viewing it as a tool that transforms learning by increasing student motivation and participation. However, while learning was conducted remotely, challenges arose in adopting gamification, ranging from selecting appropriate tools to interpreting the results. Internally, aspects such as effort, social skills, and especially adaptability were fundamental to the teaching experience. This strengthened professional commitment, leading to emotions such as pride and satisfaction. Externally, factors such as peer support, access to appropriate technology, and adequate institutional training were vital. Thanks to these elements, the implementation of mechanisms and dynamics aimed at improving the quality of teaching was simplified. In this way, the exchange of teaching methods was implemented, and the professional growth of the teachers was fostered, which positively impacted their self-efficacy.

Key words: *conceptions, causal attributions, success, failure, gamification.*

Tabla de contenidos

1. Introducción	7
2. Método	16
2.1. <i>Participantes</i>	16
2.2. <i>Técnica de Recolección de Información</i>	17
2.3. <i>Procedimiento</i>	17
2.4. <i>Análisis de Información</i>	19
3. Resultados y Discusión	20
3.1. <i>Tema 1: Concepciones sobre la gamificación</i>	20
3.1.1. Subtema 1: Gamificación como estrategia y método.....	20
3.1.2. Subtema 2: Gamificación como aprendizaje lúdico	21
3.2. <i>Tema 2: Características de la gamificación</i>	21
3.2.1. Subtema 1: La gamificación como proceso transformador del aprendizaje	22
3.2.2. Subtema 2: Beneficios de la gamificación	22
3.3. <i>Tema 3: Proceso de implementación de la gamificación</i>	23
3.3.1. Subtema 1: Diagnóstico y elección de herramientas de gamificación	23
3.3.2. Subtema 2: Evaluación e implementación de la gamificación.....	24
3.4. <i>Tema 4: Atribuciones de éxito en la pandemia y pospandemia</i>	24
3.4.1. Subtema 1: Atribuciones a factores internos	25
3.4.2. Subtema 2: Atribuciones a factores externos.....	27
3.5. <i>Tema 5: Atribuciones de fracaso en la pandemia y pospandemia</i>	29

3.5.1.Subtema 1: Atribuciones a factores internos	29
3.5.2.Subtema 2: Atribuciones a factores externos.....	31
4. Conclusiones.....	33
5. Limitaciones y Recomendaciones	34
6. Referencias	35
7. Apéndices.....	47
7.1. Apéndice A: Consentimiento informado Consentimiento informado.....	47
7.2. Apéndice B: Ficha de datos sociodemográficos	49
7.3. Apéndice C: Guía de entrevista.....	50
7.4. Apéndice D: Cuadro de atribución de éxito y fracaso.....	52

Lista de figuras

Figura 1. Síntesis de los hallazgos y su vinculación con los objetivos de la investigación.....	20
--	-----------

Introducción

La emergencia sanitaria por COVID-19 significó un desafío global debido a su rápida propagación por todo el mundo, esto desencadenó una crisis en todos los ámbitos en simultáneo (Comisión Económica para América Latina y el Caribe [CEPAL], 2020). Tal situación evidenció las dificultades existentes en el sistema educativo por la falta de un plan que asegure una enseñanza de calidad para todos los grados académicos (Rieble y Viteri, 2020).

Las estrategias empleadas durante la pandemia, tanto en Europa como en América Latina, incluyeron la emisión de contenido educativo por los distintos medios de comunicación (García, 2020) e integraron la compra de *tablets*, la provisión de servicios de datos móviles para estudiantes alejados de la ciudad, acuerdos con compañías de telefonía móvil para el envío de mensajes de texto con materiales educativos y colaboraciones que permitieron la descarga gratuita de materiales del Ministerio de Educación sin incurrir en costos por datos (Contraloría General de la República del Perú [CGR], 2021).

En el contexto peruano, se dieron clases a distancia, evidenciando una falta de preparación en el uso de la tecnología y en la aplicación de metodologías apropiadas, lo que trajo mayor impacto en aquellas zonas rurales que no contaban con acceso a recursos tecnológicos (Ortega et al., 2021). Con la finalidad de mitigar estos problemas, el Ministerio de Educación implementó iniciativas como "Aprendo en casa", que ofrecían recursos educativos a través de la web, televisión y radio (Gómez y Escobar, 2021).

Dicha estrategia tuvo un alcance importante entre los estudiantes de colegios públicos del Perú, constituyendo un 95.8%, con una distribución del 96 % en zonas urbanas y un 90 % en zonas rurales. Este programa benefició de manera notable a la educación durante el periodo mencionado; sin embargo, no estuvo exento de limitaciones, como la dificultad para sostener la atención del alumnado (Morales, 2020).

En este contexto, Linaza (2013) afirma que el juego podría ser un instrumento útil para abordar esta dificultad, ya que es de libre disposición, espontáneo y favorece el desarrollo integral de los niños. El juego promueve el desarrollo de la autonomía, fortalece la motivación intrínseca y la confianza en el menor. Por ello, se plantea el empleo de herramientas pedagógicas en el entorno visual debido a que estas enriquecen los procesos educativos.

Sin embargo, este proceso presenta ciertas dificultades que mencionan Pinto y Plaza (2021) tales como un espacio apropiado y la carencia de recursos tecnológicos, así como el

conocimiento del manejo del software educativo (Suasnabas et al, 2020). Frente a estos desafíos la gamificación surgió como una alternativa idónea pues su uso resulta ser más accesible e intuitiva a pesar de ser empleadas por docentes sin mayores habilidades técnicas. La adición de elementos lúdicos permite a las docentes sortear estos desafíos con mayor solvencia (García et al, 2021).

Piaget en su teoría del juego, menciona que estos son característicos del periodo sensoriomotor (0-2 años), se centran en el aprendizaje sensorial, y motor. Entre los 2 y 7 años los juegos simbólicos estimulan la imaginación, así como los juegos de reglas que aparecen entre los 4 y 12 años, fomentan la cooperación y la competencia. Asimismo, los juegos de construcción funcionan como un vínculo entre estas clasificaciones (Piaget & Inhelder, 2007).

Así, el juego es visto como un factor trascendental en el desarrollo humano por su gran influencia en muchas áreas del crecimiento de los niños (Gianino y Guzmán, 2022). Gallardo y Vásquez (2018) mencionan que, jugando, las personas aprenden habilidades cognitivas, sociales y emocionales que son de vital importancia para su total desarrollo, beneficiándose en su relación con su entorno, superar problemas y crear lazos sociales fuertes. Estas habilidades son clave tanto para el desarrollo de cada persona como para su bienestar social y emocional a lo largo de su vida.

Valda y Arteaga (2015) definen a la gamificación como la adición de elementos de juegos en entornos educativos con el fin de motivar y comprometer a los estudiantes. Es usual en este tipo de metodología el empleo de dinámicas y estrategias que fomentan valores positivos, tales como el esfuerzo, la motivación y la concentración. La diferencia entre juego y gamificación consiste en que por sí mismo el juego es una actividad natural que influye de manera clave en nuestro desarrollo social y cognitivo. Mientras que la gamificación, en cambio, toma algunos de los principios y dinámicas del juego para crear experiencias motivadoras en contextos como la educación (Acosta, 2022).

Bajo este escenario, es importante incorporar nuevas tecnologías, dada la cercanía que tienen los estudiantes con estas, pero sobre todo porque es imperativo implementar métodos más efectivos y dinámicos (Meza et al., 2024). Por lo tanto, la gamificación luce una alternativa óptima debido a su adaptabilidad a distintos contextos educativos, así como motivar y comprometer a los alumnos. Por medio de esta estrategia, las actividades pueden adaptarse a los intereses y necesidades de cada alumno. Consecuentemente, se incrementa su participación en el aula y se ve fortalecido el trabajo en equipo.

La particularidad de la gamificación es que sus actividades no requieren

exclusivamente el uso de tecnología y se distinguen en las categorías siguientes. En primer lugar, la denominada gamificación *unplugged*, que consiste en emplear métodos, componentes y tácticas como tarjetas, juegos de mesa o la creación de un *escape room* en el cual los participantes resuelven acertijos para avanzar. En segundo lugar, la gamificación *plugged*, que se lleva a cabo en ambientes digitales o con apoyo tecnológico, como, por ejemplo, la plataforma *kahoot*, donde los alumnos responden preguntas de forma interactiva (González, 2019).

En este sentido, los elementos de la gamificación se integran de manera estratégica con el fin de captar la participación de los estudiantes, estimular su colaboración activa y sostener su atención (Tuparov et al., 2018). Tales elementos, se categorizan en dinámicas, mecánicas y componentes, que buscan despertar la curiosidad del participante, fomentar la interacción en las actividades propuestas y presentar estrategias concretas que formen parte de la mecánica y las normas del juego (González y Mora, 2015).

La gamificación y su puesta en práctica demanda que las docentes creen actividades y estrategias que tomen en cuenta elementos de juego y motivación en el aula (Ulloa et al., 2023). Además, existe la preocupación constante sobre si alcanzarán los objetivos de estas actividades, ya que los estudiantes se podrían distraer si se presta más atención a lo lúdico y competitivo que al contenido educativo (Berrones et al., 2023).

Esto evidencia la necesidad de formación y ayuda especializada para que las docentes puedan sortear estos inconvenientes y aprovechar al máximo las posibilidades educativas que les brinda la gamificación (Suasnabas et al., 2023). Para garantizar una implementación eficaz de la gamificación, es crucial poner atención a varios desafíos, como la gestión adecuada del tiempo, la planificación de las actividades y la manera de evaluar el progreso de los estudiantes. No obstante, existe un grupo de docentes que aún se resiste a emplear la gamificación por su falta de comprensión sobre cómo integrarla en la enseñanza, al percibirla como algo superficial o por resistirse a los cambios (Medina, 2021).

A la par, en una investigación de Ojeda y Zaldívar, las docentes se percataron de la pérdida de tiempo y problemas de conducta al emplear la gamificación en las clases, pues los estudiantes lo perciben como un juego lo que distrae su carácter académico. Se observó que elementos como la oposición al cambio, la confianza en las propias capacidades, la edad y el ambiente institucional perjudican la apertura de las docentes a la innovación. Por esta razón, es fundamental reconocer y abordar estos aspectos para lograr una adaptación exitosa e implementar nuevos métodos de enseñanza (Encalada, 2021).

La incorporación de la gamificación en el Perú durante la pandemia enfrentó varios

desafíos, lo que llevó al Ministerio de Educación a implementar medidas como evaluaciones de desempeño, formación continua en tecnología educativa e incentivos salariales, con el fin de motivar a los maestros a ofrecer una enseñanza de calidad adaptada a las necesidades actuales (Acosta, 2022). Sin embargo, esto significó un reto debido a la falta de conexión con la diversidad nacional y la ausencia de un plan estratégico educativo, lo que resultó en políticas sin suficiente respaldo científico y disparidades en el acceso a internet entre escuelas públicas y privadas (Ticona et al., 2021).

La inexistencia de un enfoque coordinado, acompañada de la falta de recursos adecuados de las autoridades educativas hicieron que durante la pandemia la implementación de procesos lúdicos como la gamificación se hiciera difícil (López, 2023). Sin embargo, el Ministerio de Educación impartió capacitaciones que mostraron resultados positivos que permitieron inferir la relación significativa con las atribuciones personales de las docentes (Lamoneda et al., 2020).

Es muy importante que los profesores mejoren sus habilidades digitales para que la enseñanza en el entorno digital sea más efectiva. Sin embargo, después de la pandemia, muchos se resistieron a incluir estas herramientas y como ya no existía urgencia, la motivación para adoptarlas bajó considerablemente, según un estudio de Herrera et al. (2022). La resistencia se debió a la falta de capacitación continua, el temor al aumento de la carga laboral y la creencia de que las metodologías tradicionales eran suficientes, lo que retrasó la integración de nuevas tecnologías en la enseñanza (Suasnabas et al., 2020).

Los educadores, acostumbrados a la autonomía, experimentan desafío ante nuevas demandas, ya que esto plantea dudas sobre su capacidad para ajustarse y tener éxito en nuevas circunstancias (Pinargote y Roca, 2023). Aun así, la innovación educativa aporta significativamente en el marco del proceso educativo, pues trata aspectos relacionados con la calidad, alcance, eficacia y eficiencia mediante enfoques flexibles adaptados a las demandas de los agentes educativos (Vera et al., 2022).

Malvasi y Recio (2022) señalan que esta transformación requiere que docentes y comunidades educativas modifiquen creencias, conocimientos y prácticas habituales, con el fin de mejorar y diversificar la calidad educativa a través de cambios en el comportamiento profesional. De este modo, los educadores podrán ajustar su enseñanza al incorporar elementos de juego que fortalezcan el aprendizaje y, a la vez, responder de manera más efectiva a las diversas necesidades y estilos de aprendizaje.

Hoy la educación vive un desafío que, como señalan Espinoza et al. (2023), es

aprovechar las herramientas adquiridas durante la pandemia. La gamificación fue realmente efectiva a pesar de los problemas surgidos en el inicio de su aplicación. La razón de su efectividad es que despierta el interés y motivación de los alumnos gracias a los elementos lúdicos que generan una retroalimentación saludable.

Es pertinente destacar que, muchos docentes de educación superior eligieron la gamificación como estrategia porque facilita el aprendizaje en grupo y el desarrollo de habilidades clave. Esto llevó al estudio e interés de diversos casos exitosos para poder perfeccionar sus estrategias en gamificación (Moreno, 2019).

En las Ciencias Sociales el uso de estas estrategias es apreciado debido a que enriquece y motiva el aprendizaje. Estas herramientas generan un ambiente en el cual el aprendizaje colaborativo es más atractivo y significativo (Carrión, 2018). Del mismo modo, los docentes destacan que la gamificación representa una herramienta eficaz para desarrollar competencias importantes, relacionadas con los objetivos curriculares.

Wiener (1986), define a la atribución causal como las interpretaciones que las personas conjeturan sobre las causas de los hechos, es decir, lo que experimentan o los resultados que obtienen, ya sea por cómo actúan ellos mismos o por lo que hacen los demás.

Dichas explicaciones son creadas para esclarecer las razones de resultados exitosos o de fracaso, y pueden tener relación con habilidades, personalidad, o con factores como la situación e incluso la suerte (Pennington, 2000). Weiner (1979) afirma que la forma en que explicamos por qué pasan las cosas es fundamental para interpretar el mundo y el comportamiento de la gente. Casi siempre, la gente les atribuye sus resultados a cuatro cosas: si se esforzaron lo suficiente, a su talento, a qué tan difícil era la tarea o simplemente a la suerte.

Nuestras explicaciones sobre lo que pasa se basan en tres puntos clave. El primero es el "Lugar de la Causa" (Locus de causalidad). Esto es, dónde cree la persona que está la causa de su resultado, y está muy ligado a cómo se siente (Pennington, 2000). Si la causa es interna (algo que yo hice, como mi esfuerzo o mi habilidad), la persona siente que es responsable de su desempeño. Si le va bien, se sentirá orgullosa, confiada y capaz. Pero, si fracasa, esta misma creencia le puede generar culpa, vergüenza y desánimo. Si la causa es externa, es decir, fuera de su control (como la suerte o que la tarea fuera muy difícil, según Rotter, 1954), el impacto emocional es diferente.

En relación con ello, resulta fundamental hacer una distinción entre las emociones agradables y desagradables. Picazo y García (2023) mencionan que al hacer esta distinción

las docentes pueden identificar sus sentimientos de manera más consciente, y esto influye directamente en su bienestar emocional y actuar profesional. Por ello se infiere que la relación entre las atribuciones causales y la emociones es crucial porque además de mostrar cómo percibimos las causas influyen en la manera en la cual actuamos a futuro. Weiner (1986) refiere que el orgullo, producto de relacionar un éxito con una habilidad, genera que se busquen nuevas metas y desafíos. En contraste a esto, la sensación de vergüenza por un proyecto no exitoso puede generar retraimiento.

La segunda dimensión por considerar es la Estabilidad, que se refiere a la percepción que se tiene de esta causa en el tiempo. Es constante (estable) o varía de acuerdo con el tiempo (inestable). Esta dimensión influye en el mantenimiento o cambio de las expectativas sobre los logros futuros, lo que a su vez produce diferentes emociones como el optimismo o el pesimismo.

La tercera y última dimensión es la controlabilidad, que evalúa si la persona percibe control sobre la causa de sus fracasos o éxitos. De esta percepción de control pueden surgir emociones interpersonales como la culpa y la vergüenza hacia uno mismo, o la compasión y la ira hacia los demás. Así, la combinación de estas tres dimensiones puede generar distintos tipos de atribuciones causales que impactan en las emociones, expectativas y conductas futuras de las personas frente al fracaso o el éxito.

Según Mayorga y Ramírez (2019), los profesores consideran que el éxito de la gamificación yace en su capacidad para personalizar el aprendizaje, fomentar la motivación intrínseca y mejorar los resultados académicos. La integración de componentes de juego transforma los procesos educativos e impacta en la manera de evaluar el desempeño estudiantil. La gamificación se ha vuelto relevante en el ámbito educativo debido a que ofrece a los docentes la posibilidad de examinar cómo los alumnos interpretan sus éxitos y fracasos. Para evaluar su impacto, los educadores monitorean la participación y el progreso académico de los estudiantes, y analizan su propia metodología docente, lo que les permite observar incrementos en la motivación y el rendimiento de los alumnos tras implementar estas estrategias.

Malvasi y Recio (2022), tras entrevistar a 12 docentes en una investigación, hallaron que la gamificación ha generado efectos positivos en el desempeño académico estudiantil. Algunos profesores atribuyen estos resultados favorables a una mejor planificación, al efectivo enlace entre contenidos curriculares y al sistema de incentivos implementado. Sin embargo, otros enfrentan retos derivados de su escaso conocimiento sobre técnicas de gamificación, restricciones de tiempo, insuficiente capacitación específica y aplicación

inadecuada de la metodología. Dada la escasez de información disponible sobre esta temática, es crucial estudiar las atribuciones causales para comprender por qué ciertos educadores mantienen su compromiso con esta estrategia pedagógica.

Los recursos a disposición de las docentes impactan en la implementación de la gamificación en sus aulas y en las atribuciones que estos mismos realizan. La libertad de utilizar herramientas de gamificación y tecnológicas enriquece la experiencia educativa para los estudiantes y puede influir en los resultados deseados (González, 2020). Durante la pandemia, la urgencia de la coyuntura llevó a que las docentes recibieran apoyo en recursos como plataformas. Sin embargo, en la actualidad, la limitación de estos recursos y la falta de formación tecnológica de las docentes contribuyen a un uso limitado de la gamificación en las aulas (An et al, 2021).

Asimismo, es fundamental comprender las concepciones que las docentes tienen sobre la gamificación. Estas suelen entenderse como estructuras de pensamiento complejas que combinan elementos conscientes e inconscientes. Nacen en base a los conocimientos culturales, experiencias personales y factores emocionales y guían nuestra interpretación y forma de actuar en distintos contextos (Thompson, 1992).

Las concepciones están determinadas por las experiencias individuales, que incluyen aspectos personales, educación y conocimientos formales, así como el entorno en el que se desarrollan (Da Ponte, 1999). De acuerdo con el modelo ecológico de Broffebrenner, las personas están influenciadas por diferentes niveles de ecosistemas interrelacionados: el contexto inmediato (aula y estudiantes), un nivel más amplio (políticas locales y nacionales) y un nivel general (normas y valores culturales) (Woolfolk et al., 2006). Por lo tanto, las concepciones pueden ser divididas en los siguientes niveles.

Sin embargo, debido a su carácter implícito, observar directamente las concepciones representa un desafío. Dicha dificultad yace en el hecho que, dentro del sistema de concepciones, las creencias tienen un rol fundamental pero no siempre evidente. Al respecto Banaj y Bhaskar (2000) plantean que, si bien algunas creencias son conscientes, un alto porcentaje de estas son inconscientes. Esto cuestiona la idea de que nuestras acciones siempre son guiadas por una plena racionalidad, y en su lugar, enfatiza la necesidad de estudiar los procesos implícitos del pensamiento humano (Westbury y Dennet, 2000).

En un estudio realizado por Palacios y Cimas (2024) con 104 profesores de matemáticas se mostró que la mayoría de los encuestados percibe la gamificación como una herramienta útil y eficaz para mejorar el aprendizaje, y se sienten competentes para diseñar e implementar actividades de este tipo. Sin embargo, también mostraron su preocupación por la

falta de formación especializada. Esto subraya la importancia de ofrecer mayor capacitación a las docentes para asegurar una aplicación efectiva de esta estrategia.

Catagua y Viguers (2023) complementan esta idea en su investigación sobre las concepciones de docentes acerca de la plataforma Quizizz en la cual estos manifiestan tener una percepción de agrado sobre esta herramienta pues aseveran que fomenta la motivación y el rendimiento académico. Esta herramienta permite la participación activa, la constante retroalimentación y la flexibilidad en las tareas. La evaluación constante de estas actividades permite mejorarlas logrando así un impacto positivo en la calidad de la docencia y en las evaluaciones.

Las concepciones representan las creencias generales que el profesorado posee sobre la gamificación, mientras que las atribuciones se refieren a la explicación de los fracasos o éxitos en su implementación. Las creencias de una docente inciden directamente en cómo planifica sus clases y en su forma de afrontar los desafíos (Bernal et al., 2024). Además, las atribuciones causales ejercen una influencia notable en la motivación y autopercepción profesional (Ulloa et al., 2023). Por lo tanto, es imperativo comprender estas interpretaciones para implementar mejoras efectivas en la práctica educativa.

Con base en los antecedentes presentados, el objetivo general de este estudio es identificar las concepciones y las atribuciones causales de éxito y fracaso que las docentes de primaria tienen sobre la implementación de estrategias de gamificación, analizando tanto el periodo de la pandemia como el posterior a esta.

Para lograrlo, se establecen los siguientes objetivos específicos: En primer lugar, explorar las concepciones de las docentes de primaria sobre el uso de la gamificación en sus clases y en segundo lugar reconocer las atribuciones causales de éxito y fracaso de estas docentes en relación con el empleo de dichas estrategias.

Para alcanzar estos objetivos, se optó por un enfoque cualitativo. Esta decisión se debe a que este método no solo permite recopilar información más rica y detallada, sino que también ofrece la posibilidad de recolectar las experiencias subjetivas de manera más inmersiva. Es esencial comprender de manera profunda las vivencias personales de las docentes, así como las interpretaciones que construyen en torno a sus logros y dificultades al aplicar la gamificación. Este enfoque es pertinente porque permite indagar en el “porqué” de sus percepciones, superando el límite de solo medir datos para apreciar la complejidad y la riqueza que caracteriza a sus realidades educativas.

Esta investigación analiza las experiencias de los participantes tomando en cuenta su práctica cotidiana, con el fin de identificar patrones y diferencias que ayuden a comprender

mejor el fenómeno a estudiar. Para lograrlo, se toma como punto de inicio una observación sistemática de los relatos, buscando no solo hallar puntos en común, sino también matices particulares que expresen cada vivencia. Así, se integra lo individual con lo colectivo dentro de los contextos en los que se desarrollan las experiencias (Nóblega et al., 2020).

A pesar de los avances en estudios sobre gamificación y su aplicación en entornos escolares, todavía se sabe poco sobre cómo las docentes de primaria interpretan sus logros o dificultades al implementar estas estrategias, especialmente en el periodo posterior a la pandemia.

Esto resulta especialmente relevante, dado que las atribuciones que las docentes hacen influyen directamente en su percepción de autoeficacia, entendida como la creencia en las propias capacidades para ejecutar y organizar acciones que lleven a logros específicos (Bandura, 1997). Del mismo modo, influyen en la motivación y la disposición para seguir innovando en el quehacer pedagógico. En este sentido, el presente estudio cualitativo pretende comprender en profundidad las concepciones y atribuciones que las docentes construyen en torno a la gamificación. El objetivo es generar conocimiento que oriente procesos de formación y acompañamiento docente, y que también promueva la sostenibilidad de estas prácticas innovadoras en el aula.

Método

Participantes

Las participantes son docentes en una Institución Educativa Pública ubicada en el distrito de Comas, en el departamento de Lima. El grupo estuvo compuesto por seis mujeres, con edades entre 30 a 53 años: tres docentes de primero y tres de segundo de primaria. Las entrevistadas tienen entre siete y veintiocho años de experiencia en la enseñanza de educación primaria. La selección de las participantes fue mediante invitación y se accedió al colegio por cercanía (Hernández et al., 2014).

En la institución, se emplean dispositivos tecnológicos como laptops y proyectores, y se aplica la gamificación a través de plataformas como Kahoot, Quizzis y fichas didácticas, tanto en las sesiones de aprendizaje actuales como durante la pandemia. Los criterios de inclusión incluyen a participantes que hubieran aplicado la gamificación durante la pandemia o participado en capacitaciones tecnológicas educativas. Con respecto a los criterios de exclusión, se descartaron docentes que no hubieran implementado gamificación o capacitaciones tecnológicas educativas.

Entre los principios éticos que se consideraron destacan el principio de respeto por las personas, reconoce la dignidad y autonomía de cada individuo, como menciona American Psychological Association [APA] (2018). Dada la sensibilidad de los temas abordados, se brindó un consentimiento informado a las docentes (Apéndice A). Las participantes revisaron y firmaron este documento como muestra de su participación voluntaria. Este documento contó con información detallada sobre el procedimiento, el objetivo y duración del estudio. Asimismo, se implementó el Protocolo de Contención (Pontificia Universidad Católica del Perú [PUCP], 2024) para manejar las emociones intensas de las participantes durante la entrevista, en caso de ser necesario.

La confidencialidad se garantizó manteniendo el anonimato de las participantes y utilizando la información exclusivamente con fines académicos. Adicionalmente, se solicitó su consentimiento para grabar las sesiones de audio, las cuales serían eliminadas posteriormente para asegurar la privacidad. Se les informó que tenían la libertad de abandonar la entrevista en el momento que lo desearan, sin que esto les afecte. Finalmente, los hallazgos se expusieron verbalmente, mediante el empleo de diapositivas de PowerPoint, en una sesión grupal mediante Zoom con las docentes y la directora.

Durante las entrevistas, se aplicaron los principios de beneficencia y no maleficencia, de esta forma, priorizando el bienestar de las participantes. De acuerdo con el

principio de justicia, se informó a las participantes que podían acceder a la devolución de los resultados. En relación con el principio de integridad científica, se hizo hincapié en la honestidad durante la investigación, evitando prácticas como el fraude y el plagio. Finalmente, el principio de responsabilidad fue aplicado asegurando que las normas éticas fueran entendidas bajo la supervisión de un asesor.

Técnica de Recolección de Información

Como técnica de recolección, se empleó la entrevista semi-estructurada. La guía de entrevista semiestructurada fue revisada por la asesora para los ajustes necesarios, y posteriormente validada por expertos, quienes aprobaron las preguntas de cada sección. Esta técnica de entrevista brinda una estructura que asegura que se discutan los temas más relevantes, y cómo es flexible, se puede cambiar de acuerdo con el contenido de las entrevistas (Díaz et al., 2013). Para recopilar información sociodemográfica de las participantes, se utilizó una ficha de datos (Apéndice B).

Se utilizó la guía de entrevista final (Apéndice C), que abarca cuatro áreas principales relacionadas con la gamificación en la enseñanza. El Área 1 “Concepciones sobre la gamificación” investiga las concepciones de las docentes sobre la gamificación, con el fin de conocer su definición personal y las experiencias previas que han tenido en su implementación, así como los propósitos que han guiado su uso. El Área 2, “Atribuciones de éxito y fracaso de la aplicación de la gamificación durante la pandemia”, se centra en las atribuciones de éxito y fracaso de la gamificación durante la pandemia. Para ello, analiza las expectativas de las docentes, los recursos empleados, sus evaluaciones sobre el desempeño y resultados, y sus emociones y reflexiones al respecto.

El Área 3 “Aplicación de la gamificación en la pospandemia” explora cómo las docentes están aplicando la gamificación en el contexto pospandemia. Ello incluye la indagación sobre la frecuencia de uso, las técnicas empleadas y los obstáculos que han encontrado en su implementación. Finalmente, el Área 4, “Atribuciones causales ante el uso de la gamificación pospandemia”, aborda las atribuciones causales que influyen en el uso de la gamificación en la actualidad. Para esto, examina las motivaciones para su adopción, las expectativas en cuanto a los resultados, y la disposición de las docentes a continuar con esta metodología en su práctica educativa.

Procedimiento

Inicialmente, el guión de la entrevista se realizó en tres fases. En la primera, se elaboró una guía de veintidós preguntas divididas en cuatro áreas basada en la revisión de fuentes empíricas. En la segunda, tras la revisión de la guía por parte de la asesora, se procedió a su validación mediante la evaluación de tres expertos. Estos recibieron una ficha de evaluación con escalas del 1 al 5 para valorar la pertinencia, coherencia, apertura y claridad de cada pregunta propuesta, así como la fluidez general de la guía. Finalmente, se revisaron y formularon las preguntas posteriores a la evaluación llevada por los expertos consolidando de esta forma la versión definitiva del guión de la entrevista.

Los expertos destacaron que algunas preguntas de la guía de entrevista sonaban demasiado generales o poco precisas, especialmente aquellas vinculadas con la práctica docente. Por lo tanto, recomendaron reformular las preguntas sobre gamificación para ubicarlas mejor en el contexto educativo y, así, indagar en las atribuciones que hacen las docentes acerca de sus logros y dificultades, tanto antes como después de la pandemia.

La cuarta etapa del proceso inició en septiembre del 2024 con el envío de una carta de presentación a la directora de la institución. Luego de ello, en la quinta etapa, se efectuó la prueba piloto con el fin de examinar la metodología y el procedimiento del estudio. Esto permitió la mejora de las preguntas y así terminar la guía de la entrevista. En la sexta etapa se le pidió a la directora que distribuya la invitación y la ficha sociodemográfica a las profesoras, iniciando la convocatoria. Posteriormente, se esperó que las docentes respondan para cerciorar si cumplían con los criterios de inclusión, luego de este paso se procedió a coordinar los horarios posibles para poder entrevistarlas presencialmente.

La séptima etapa consistió en la realización de las entrevistas que se llevaron a cabo visitando diariamente al colegio, de acuerdo con la disponibilidad de las docentes. Se respetó la estructura planteada en la guía y las sesiones se realizaron en el aula multiusos del centro educativo. Cada entrevista se grabó para poder contar con un registro completo de las respuestas. Al inicio, se entregó a las docentes el consentimiento informado y, en caso de aceptar participar, procedieron a firmar la ficha correspondiente (Apéndice A).

En la octava etapa se transcribieron literalmente los datos recopilados. En la novena etapa se hizo la devolución de resultado a las docentes y a la directora que participaron en las entrevistas, previa coordinación realizada por el centro educativo. Durante esta sesión virtual se mostraron diapositivas que señalaban el contexto de la investigación, los hallazgos más importantes encontrados en las entrevistas y un resumen de las atribuciones causales del fracaso y éxito de la gamificación. Además, se permitió un espacio para la reflexión donde

las docentes compartieron impresiones y dudas. Al finalizar, se creó una infografía en Canva con las ideas principales que se enviaron a la directora por correo.

En este estudio se procuró satisfacer dos estándares de rigor (Meyrick, 2006): transparencia y sistematicidad. El primer criterio se refiere a la revelación completa de todos los procesos, esta asegura la confirmación de los hallazgos y datos específicos. Por lo tanto, se incluyeron en el trabajo criterios detallados sobre la selección de participantes, la recopilación de datos y la descripción del marco analítico. Este compromiso con la transparencia en la investigación se reflejó en las reuniones destinadas a aclarar los cuestionamientos que surgieron de las entrevistas. El segundo criterio estuvo relacionado con la claridad en los procesos de exploración. Con este fin, se describió de manera precisa la técnica de análisis de la información y el propósito del estudio, con el objetivo de garantizar un procedimiento sistemático. Gracias a las revisiones de la asesora, se establecieron de forma conjunta las técnicas y el objetivo que guiaron el estudio.

Análisis de Información

En esta etapa se aplicó un enfoque temático de tipo abductivo, basado en la propuesta metodológica de Timmermans y Tavory (2012). De esta forma, se pudo trabajar con categorías teóricas previamente establecidas como el locus, la estabilidad y la controlabilidad, se busca obtener una explicación probable en lugar de una certeza de los relatos de las docentes. Este tipo de análisis es especialmente útil en situaciones complejas, como cuando se estudian las experiencias de docentes después de la pandemia, ya que los datos pueden modificar o complementar las categorías conceptuales planteadas al inicio.

Se llevó a cabo un análisis siguiendo las seis fases propuestas por Braun y Clarke (2012). En la primera etapa, se realizó una lectura exhaustiva de las transcripciones, acompañada de anotaciones iniciales que permitieron una mayor familiarización con el material. Luego, se codificaron elementos descriptivos e interpretativos, considerando tanto lo expresado de manera explícita como los significados inferidos en los discursos.

A partir de esta codificación, los datos fueron organizados en temas que manifestaban patrones afines a las atribuciones y concepciones de las maestras. Estos temas fueron revisados para evaluar su coherencia interna y su aporte teórico, separando los que no resultaban relevantes para el análisis general. En la fase final, se definieron y nombraron los temas seleccionados, construyendo una narrativa analítica sustentada en frases representativas de los discursos. Todo el proceso se realizó con criterios de rigor y sistematicidad, con la supervisión y compañía permanente de la asesora de investigación.

Resultados y Discusión

Los resultados de esta investigación se enfocan en las concepciones y atribuciones de éxito y fracaso que las docentes de primaria construyeron sobre la implementación de la gamificación durante la pandemia y la postpandemia. A partir de este análisis se identificaron cinco temas resaltantes: concepciones, características, implementación y las atribuciones de éxito y fracaso en ambos contextos. En la Figura 1 se presenta una síntesis de los temas identificados y su relación con los objetivos del estudio.



Figura 1. Síntesis de los hallazgos y su vinculación con los objetivos de la investigación

Tema 1: Concepciones sobre la gamificación

El primer eje temático trata sobre los conceptos que las docentes tienen sobre la gamificación, aspectos como la planificación, la creatividad y la adaptación de los contenidos curriculares a un formato lúdico son los más resaltantes. Así, se examinan las diversas perspectivas atribuidas a esta estrategia, tanto en su rol como método pedagógico, como en su potencial para favorecer un aprendizaje mediado por el juego.

Subtema 1: Gamificación como estrategia y método

Las docentes consideran que la gamificación es una estrategia puntual y un método pedagógico de mayor alcance. Una de ellas manifestó: *“La gamificación es una estrategia que, para ser efectiva, requiere planificación, creatividad y conocimiento respecto a cómo adaptar los contenidos a un formato lúdico”* (P3, 50 años). Este testimonio coincide con lo planteado por Thompson (1992), quien explica que las concepciones son estructuras mentales configuradas por distintos contextos y que orientan la manera en que se desarrolla el aprendizaje.

Por su parte, otra participante señaló que *“la gamificación es un buen método para impartir educación”* (P2, 30 años). En su perspectiva, esta herramienta actúa como un recurso didáctico que facilita la transmisión del conocimiento y su implementación tiene un impacto positivo en los resultados académicos pues incrementan la participación activa. Dicha interpretación está vinculada a lo manifestado por Suárez et al. (2000), quienes señalan que las concepciones docentes sobre la evaluación varían de cómo se interpretan y utilizan los datos recogidos en el aula para fortalecer su enseñanza. Por ello, reconocer que la gamificación es un método pedagógico amplio refleja una riqueza conceptual importante. Por un lado, evidencia apertura a la innovación; y por otro, la vuelve cotidiana y accesible, donde la adaptabilidad y la disposición a experimentar se convierten en factores clave para transformar el aprendizaje.

Subtema 2: Gamificación como aprendizaje lúdico

Las docentes que participaron coinciden en que la gamificación es una oportunidad para convertir el aprendizaje en una experiencia lúdica. Una de ellas comentó que, a través de esta metodología, es posible abordar diferentes áreas curriculares *“como jugando”*, esto aumenta el interés y la participación de los estudiantes: *“El niño demuestra más interés”* (P4, 35 años). Esta apreciación evidencia cómo el componente lúdico actúa como un motivador interno que beneficia la disposición de los alumnos hacia un aprendizaje más activo y participativo.

Otra docente mencionó que la gamificación permite transformar las actividades escolares en mejores experiencias en el aula: *“La gamificación incorpora elementos del juego al proceso de aprendizaje, transformando las tareas en experiencias interactivas, lo que impulsa al estudiante a comprometerse con su propio aprendizaje”* (P6, 50 años). Esta idea pone de relieve el valor de la participación activa y el dinamismo, factores esenciales para lograr un aprendizaje significativo en la educación primaria. Esto coincide con lo expuesto por Lamrani y Abdelwahed (2020), quienes sostienen que la gamificación favorece el compromiso estudiantil a través del uso de dinámicas de juego.

Tema 2: Características de la gamificación

El segundo eje temático trata sobre las características propias de la gamificación, destacándose como un recurso pedagógico que logra integrar dinámicas lúdicas para atraer la atención y motivar al alumnado. Asimismo, ahonda en dos aspectos centrales: su papel en la

transformación de las experiencias de aprendizaje y los beneficios que esta metodología aporta en el proceso educativo.

Subtema 1: La gamificación como proceso transformador del aprendizaje

En este subtema, las docentes se refieren a la gamificación como una forma innovadora de llevar a cabo la sesión de aprendizaje, pues la convierten en una experiencia dinámica y lúdica que estimula la participación del alumnado. Una de ellas señaló: *“cuando nos referimos a la gamificación, nos referimos a que toda una sesión de aprendizaje se transforma en un juego”* (P2, 30 años). Otra docente afirmó, en ese sentido, que *“la gamificación transforma cada sesión de aprendizaje en una experiencia interactiva, donde los estudiantes no solo adquieren conocimientos, sino que se sienten comprometidos al participar activamente en el juego”* (P6, 50 años). Suasnabas et al. (2020), coinciden con esta interpretación pues entienden a la gamificación como la adquisición de elementos y mecánicas del juego con la intención de generar un entorno atractivo e interactivo para los estudiantes.

Subtema 2: Beneficios de la gamificación

Uno de los principales aportes de la gamificación es su capacidad para hacer dinámico el proceso de enseñanza-aprendizaje, según las docentes entrevistadas. Una de ellas comentó que esta metodología *“facilita el aprendizaje al hacerlo más dinámico y entretenido, lo que favorece el desarrollo de habilidades clave para el entorno educativo actual, específicamente la capacidad de adaptación técnica y la alineación de herramientas lúdicas con los objetivos educativos”* (P3, 50 años). En esa línea, Deterding et al. (2011), consideran que la gamificación favorece el desarrollo de competencias como la colaboración y el pensamiento crítico.

Las emociones cumplen un rol primordial en la implementación de la gamificación, pues actúan como un beneficio y también como una condición facilitadora del aprendizaje. Una de las docentes mencionó que su principal objetivo es *“generar emociones placenteras y así demostrar a sus estudiantes que aprender puede ser divertido”* (P2, 30 años), sugiriendo que movilizar afectivamente es un buen punto de partida para que funcione adecuadamente la estrategia. En ese sentido, González y Parra (2024) afirman que emociones como la alegría facilitan el aprendizaje, ya que activa áreas del cerebro relacionadas con la atención y el bienestar, lo que beneficia la motivación intrínseca. En esa misma línea, los resultados reflejan que promover un clima emocional positivo en las clases es una premisa

esencial que integra el aprendizaje activo con el desarrollo de competencias cognitivas y socioemocionales.

Tema 3: Proceso de implementación de la gamificación

En este eje temático se aborda cómo se lleva a cabo la gamificación en el ámbito educativo, poniendo especial atención en los retos que surgen dentro del aprendizaje remoto. En este punto se incluyen aspectos como el diagnóstico, la elección de las herramientas más adecuadas y la forma en que se aplican y evalúan estas estrategias en el aula virtual.

Subtema 1: Diagnóstico y elección de herramientas de gamificación

El diagnóstico realizado por las docentes acerca de la realidad educativa a las que se enfrentan evidencia una falta de atención y desmotivación como principales problemas. Una docente manifestó que *“algunos estudiantes se distraían con facilidad, lo que afectaba la dinámica de la clase”* (P2, 30 años), posicionando a la dispersión atencional como un factor que justifica una intervención pedagógica. Sobre este punto, Valda y Arteaga (2015) afirman que la gamificación ayuda a reducir la dispersión de la atención en el aula, porque es una pedagogía enfocada en metas claras, retroalimentación continua y uso de recompensas.

Del mismo modo, se observa que este diagnóstico implica también al contexto institucional; otra participante (P4, 35 años) señaló que la gamificación es una alternativa frente a las limitaciones del sistema educativo tradicional y, además, contribuye a despertar mayor interés y comprensión en los estudiantes. Es así que las docentes no la emplean de una manera aislada, sino como una estrategia para despertar el interés y la comprensión en un contexto en el cual las prácticas convencionales no resultan eficaces.

Sobre la elección de instrumentos para aplicar la gamificación, una de las docentes comentó que *“la elección de herramientas adecuadas es esencial para la gamificación, ya que deben ser accesibles, alinearse con el currículo y promover la participación activa, ya sea mediante trabajo en equipo o competencia saludable”* (P3, 50 años). Dicha opinión coincide con lo planteado por Acosta (2022), quien recalca la importancia de seleccionar recursos accesibles y acordes con el currículo. En síntesis, los testimonios muestran que la elección de materiales adecuados resulta clave para que la gamificación cumpla sus objetivos.

Subtema 2: Evaluación e implementación de la gamificación

En este apartado se analizan la evaluación y la aplicación de la gamificación, así como su impacto en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Una de las docentes comentó: *“he utilizado la observación en clase para identificar cómo los estudiantes reaccionan a las actividades gamificadas, evaluando así su participación y nivel de compromiso”* (P1, 53 años). González y Mora (2015), coinciden sobre este tema que la evaluación en contextos gamificados no debe limitarse a los logros académicos, sino también atender a los procesos, las actitudes y la implicación de los estudiantes. Bajo este enfoque, se valoran aspectos como el entusiasmo, la dedicación y la colaboración, que resultan esenciales para comprender la influencia de la gamificación.

Respecto a la implementación de la gamificación uno de las docentes resaltó la necesidad de dar constante seguimiento a la participación de los estudiantes, de manera que las actividades puedan ajustarse a su nivel de motivación (P6, 50 años). Esto coincide con lo señalado por González (2019), quien sostiene que la gamificación exige una evaluación formativa continua para mantener su efectividad. Estos hallazgos indican que su implementación efectiva depende de un diagnóstico inicial acertado y de una evaluación adaptativa centrada en el compromiso del alumnado.

En síntesis, las concepciones que tienen las docentes sobre el empleo de la gamificación se puede dividir en tres dimensiones. Primero, la perciben como una estrategia pedagógica integral, que va más allá del juego pues requiere una planificación minuciosa. Segundo, la valoración está ligada estrechamente con la capacidad de generar emociones agradables y cómo se desarrollen habilidades específicas que las docentes consideran primordiales para el aprendizaje. En último lugar, la gamificación es concebida como una respuesta estratégica ante las vicisitudes de un sistema desatento pero cuyo éxito depende de un diagnóstico preciso y que se vaya adaptando constantemente a los estudiantes. En general, estas interpretaciones muestran que las participantes consideran gamificar como una herramienta que, asimismo, ayuda a la dinámica del aula mediante la adecuada gestión emocional de los alumnos.

Tema 4: Atribuciones de éxito en la pandemia y pospandemia

En este eje temático analiza las razones que las docentes identifican como responsables de sus logros al emplear la gamificación en la enseñanza en línea durante y después de la pandemia. Entre los factores mencionados se incluyen elementos internos,

como la habilidad, el esfuerzo y la capacidad de adaptación, así como aspectos externos, como los recursos de la institución, la formación recibida y el apoyo entre colegas.

Subtema 1: Atribuciones a factores internos

Este subtema trata las razones internas que los docentes identifican como clave para su éxito, relacionadas con la habilidad, el esfuerzo y la capacidad de adaptación. Ambas participantes coincidieron en que su habilidad para ajustar herramientas educativas y usar plataformas de gamificación contribuyó a sus logros, generando satisfacción. Durante la pandemia, una docente atribuyó su éxito a su capacidad de aprender y aplicar nuevas estrategias alineadas con los objetivos de aprendizaje: *“He logrado adaptar las plataformas y herramientas de gamificación a las necesidades específicas de mis clases, ajustándolas a los objetivos educativos”* (P3, 34 años). Luego de la pandemia, otra participante destacó su habilidad y la confianza adquirida para diseñar estrategias eficaces: *“He tenido éxito porque sabía que tenía la habilidad de hacerlo (...) me ha permitido crear algo que a los niños les ayudaba a aprender”* (P5, 40 años).

Weiner (1986) coincide con esto al señalar que cuando las personas atribuyen su éxito a sus propias habilidades, experimentan emociones agradables como orgullo y satisfacción, reconociendo que los logros dependen de sus capacidades. Este impacto emocional se manifiesta en las declaraciones de las participantes: una participante (P4, 35 años) expresa el orgullo al reconocer su destreza para adaptar herramientas educativas durante la pandemia, mientras que la otra participante resalta la satisfacción que proviene de su capacidad para diseñar estrategias efectivas en la postpandemia. Esta percepción de habilidad está estrechamente vinculada con la autoeficacia, definida como la creencia en las propias capacidades para organizar y ejecutar las acciones necesarias para obtener logros determinados (Bandura, 1997). En este escenario la pandemia fue un factor importante que impulsó el desarrollo de habilidades tecnológicas que permitió que las profesoras incrementaran su percepción de autoeficacia.

Adicionalmente, las participantes atribuyen su éxito al esfuerzo personal, destacando la importancia de investigar, practicar y tomar iniciativas para captar la atención de los alumnos. Como expresó P2: *“Lo que aprendí fue porque dediqué tiempo a averiguar, conocer, practicar y arriesgarme”*. En la postpandemia, otra participante atribuye su éxito al esfuerzo por preparar clases más atractivas: *“El esfuerzo por preparar clases más atractivas, de investigar, practicar y arriesgarme me permitió obtener buenos resultados”*

(...) *captar la atención de los estudiantes*” (P6, 50 años). Esto demuestra cómo el esfuerzo personal es un factor constante en el éxito de las docentes, que se adapta y se mantiene relevante tanto en tiempos de pandemia como en la postpandemia.

Esto está en línea con lo señalado por Espinoza et al. (2023), quienes sostienen que las docentes que atribuyen su éxito al esfuerzo personal demuestran un mayor compromiso con su labor educativa. Este esfuerzo genera emociones agradables, como el orgullo y la satisfacción, al percibir el éxito como resultado de sus acciones. En las declaraciones de los participantes se evidencia este fenómeno: uno siente orgullo por adaptarse a nuevas metodologías durante la pandemia, mientras que otro experimenta satisfacción por mejorar sus estrategias docentes en la postpandemia.

La pandemia representó un periodo de adaptación rápida, en el que el esfuerzo por aprender y aplicar nuevas herramientas digitales generó emociones de orgullo. En la postpandemia, el esfuerzo se enfocó en consolidar y mejorar estrategias, lo que permitió mantener la satisfacción en un contexto más estable. Así, el esfuerzo constante, aunque variado según el contexto, fortaleció la participación docente.

Por último, se observa que algunas participantes atribuyen su éxito a su capacidad de adaptación, superando las dificultades iniciales con nuevas herramientas y mejorando la experiencia educativa, lo que favoreció la participación y disfrute de los estudiantes. Durante la pandemia, una participante atribuye su éxito a su capacidad de adaptación, destacando que, aunque al principio las herramientas eran difíciles, con el tiempo las docentes las prefirieron: *“Al principio les parecía muy difícil, muchas se molestaban, pero poco a poco se han ido familiarizando. Ahora ya lo prefieren para que los estudiantes aprendan de otra forma, más divertida”* (P4, 35 años). En la postpandemia, otra docente atribuye su éxito a su capacidad para adaptarse a nuevas herramientas, resaltando que, aunque enfrentó dificultades al principio, una vez comprendió cómo funcionaban, la experiencia se volvió más fluida: *“Al principio me costó un poco adaptarme, pero una vez que entendí cómo funcionaban las herramientas como Kahoot o Quizizz, todo fue mucho más fluido. Los niños disfrutaban y participan más”* (P1, 40 años). Así, la capacidad de adaptación, aunque influida por el contexto, fortaleció el compromiso.

Pinargote y Roca (2023) señalan que la capacidad de las docentes para adaptarse a nuevos métodos, tecnologías y demandas pedagógicas es fundamental. Este proceso implica superar barreras, aprender nuevas competencias y ajustar las prácticas educativas, generando emociones positivas como satisfacción y orgullo al enfrentar retos y adquirir habilidades. Durante la pandemia, muchos docentes incorporaron herramientas tecnológicas, que con el

tiempo se convirtieron en recursos preferidos por ofrecer un aprendizaje más dinámico. Tras la pandemia, quienes al principio tuvieron dificultades lograron desenvolverse con mayor facilidad al familiarizarse con estas herramientas, aumentando también la participación de los estudiantes. La continuidad en su uso confirmó su efectividad y reforzó el sentido de logro, motivando a las docentes a seguir innovando y mejorando su práctica educativa.

Subtema 2: Atribuciones a factores externos

Este subtema recalca las razones externas que favorecen al éxito, relacionadas con los recursos tecnológicos y el apoyo entre colegas. Se observa que estos recursos incluyen tanto elementos materiales como el factor humano. En este sentido, las participantes P5 Y P3 atribuyeron su éxito al acceso a herramientas tecnológicas que facilitaron la aplicación de estrategias educativas.

Una participante menciona que, durante la pandemia, atribuyó su éxito a la inversión en equipos tecnológicos, comentando: *“Invertí en equipos tecnológicos como una laptop y un celular para crear videos y comunicarse con los padres”* (P5, 40 años). De manera similar, otra participante atribuye su éxito en la postpandemia a los recursos tecnológicos proporcionados por el colegio: *“El colegio nos proporciona una laptop por cada profesor, internet y proyectores. Esto facilita mucho el uso de las herramientas de gamificación”* (P3, 40 años). Estas experiencias destacan cómo el acceso a recursos tecnológicos, como laptops e internet, es clave para el éxito en la enseñanza, resaltando la importancia de estos factores externos en el proceso educativo.

Esto concuerda con lo expuesto por Pinto y Plaza (2021), quienes resaltan que la carencia de recursos tecnológicos y de espacios apropiados constituyó un obstáculo importante durante las clases virtuales en la pandemia. No obstante, la disponibilidad de estos recursos, tanto durante la pandemia como posteriormente, no sólo permitió la superación de estas dificultades, sino que también generó sentimientos de satisfacción y orgullo entre las docentes, lo que a su vez fortaleció su autonomía. Así, el acceso a recursos tecnológicos simplificó la adaptación de las docentes a nuevas metodologías y al empleo de herramientas educativas, permitiéndoles vencer los inconvenientes iniciales. La experiencia lograda en este tiempo les permitió un empleo más eficaz de estas herramientas, ello contribuyó al éxito de su trabajo educativo. Esta adaptación, impulsada por emociones agradables, mejoró la resiliencia y les permitió seguir innovando y mejorando su práctica pedagógica.

Por otro lado, se observa que las participantes P1 y P5 atribuyen su éxito a los recursos humanos proporcionados por la institución, especialmente los facilitadores de los cursos. Durante la pandemia, la primera participante destaca la importancia de las capacitaciones ofrecidas por el Estado y el colegio a través del Ministerio de Educación, quienes proporcionaron materiales y videos para enseñar a utilizar nuevas herramientas tecnológicas: *“El Estado y el colegio, mediante el Ministerio de Educación, comenzó a capacitarnos (...) enviándonos videos, materiales para leer en casa de cómo utilizar ciertas herramientas”* (P5, 40 años). De manera similar, otra participante menciona que, en la postpandemia, el colegio continuó brindándole apoyo, ofreciéndole talleres y cursos en la plataforma PerúEduca, lo que le permitió seguir aprendiendo sobre la metodología educativa: *“Para mí sería la palabra exitosa (...) con apoyo del colegio (...) nos brindan talleres, también en los cursos de Perueduca (...) te dan herramientas para poder enseñar”* (P1, 40 años). Así, los recursos humanos, como las capacitaciones y los talleres, jugaron un papel clave en el éxito y adaptación de las docentes, fortaleciendo su capacidad para aplicar nuevas metodologías en su enseñanza.

Estas afirmaciones coinciden con Malvasi y Recio (2022), quienes afirman que los docentes consideran que su éxito radica en la formación continua en herramientas digitales y enfoques metodológicos innovadores, lo que mejoró su competencia profesional. Este proceso formativo también aumentó su sensación de autoeficacia al reforzar la confianza en sus habilidades como educadores. Además, las docentes se mostraron dispuestas a seguir implementando nuevas estrategias en su práctica educativa. Durante la pandemia, esta capacitación fue clave para superar los retos de la enseñanza a distancia, y en el periodo postpandemia facilitó la consolidación y expansión de las innovaciones pedagógicas. Este enfoque no solo modificó la enseñanza, sino que también intensificó el compromiso de las docentes con el aprendizaje de los estudiantes.

Por último, se observó que ambas docentes atribuyen su éxito al apoyo mutuo entre colegas, destacando la importancia de la colaboración y el intercambio de experiencias tanto durante la pandemia como en la postpandemia. Una participante mencionó que, durante la pandemia, atribuyó su éxito al apoyo entre docentes, señalando que fue clave para superar las dificultades iniciales: *“Cuando llegó la pandemia, tener estos conocimientos fue un punto a favor para mí (...) ayudé a otras maestras que estaban en cero con las herramientas que había”* (P2, 30 años). De manera similar, otra participante atribuyó su éxito en la postpandemia al apoyo entre colegas, destacando que siguió siendo esencial para su desarrollo profesional: *“Al principio no sabía por dónde empezar, pero, con el tiempo, me*

di cuenta de que podía ayudar a mis colegas también. A veces lo que aprendí lo compartía con ellos” (P3, 50 años). La colaboración entre las docentes no solo facilitó la adaptación a las nuevas metodologías, sino que también fortaleció el sentimiento de pertenencia, contribuyendo a la mejora de la calidad educativa en tiempos de cambio.

Este hallazgo coincide con Vera et al. (2022), quienes indican que la colaboración entre colegas es esencial para enfrentar los desafíos educativos, al propiciar un sentido de comunidad y fortalecer la confianza profesional. Por tal motivo, el apoyo mutuo entre compañeros fue clave durante la pandemia para adaptarse rápidamente a nuevas herramientas y metodologías, y continuó siendo importante para el desarrollo profesional. Un aspecto relevante que surge de este análisis es la sensación ambivalente de la experiencia docente. Aunque los factores internos y externos generaron orgullo e impresión de autoeficacia, también se presentaron emociones de frustración y cansancio. Esta dualidad nos permite cuestionarnos sobre la sostenibilidad del compromiso a largo plazo, tal como advierten Gil y Prieto (2020), quienes señalan que muchos docentes abandonan las innovaciones si no cuentan con un apoyo institucional adecuado. Por ello, el éxito de la gamificación no depende únicamente del esfuerzo personal, sino también de un entorno favorable, tanto en la escuela como en el sistema educativo.

Tema 5: Atribuciones de fracaso en la pandemia y pospandemia

El quinto eje temático se orienta en las razones que las docentes dieron a sus dificultades en la enseñanza en línea utilizando la gamificación durante y después de la pandemia. Este análisis está dividido en dos subtemas principales: los factores internos, que incluyen la falta de habilidad y de esfuerzo, y los factores externos, como la escasez de recursos institucionales. Estos aspectos permiten comprender de manera más profunda los desafíos y las limitaciones que afectaron el desempeño y la experiencia docente en este contexto.

Subtema 1: Atribuciones a factores internos

Se evidencia que las docentes P4 y P5 asocian sus dificultades con la falta de habilidades tecnológicas, resaltando su impacto en la destreza para emplear herramientas educativas. Durante la pandemia, una participante menciona que las dificultades que enfrentaban algunos docentes mayores, con habilidades digitales limitadas, contribuyeron a su frustración: *“En el estado hay bastante personal mayor (...) yo me sorprendía que no*

sabían cómo mandar un contacto, no sabían cómo mandar una foto en WhatsApp y ellas lo decían en las reuniones virtuales, algunas hasta lloraban de impotencia porque no lo podían hacer” (P4, 35 años). De manera similar, en la postpandemia, otra participante atribuye su fracaso a la complejidad de las aplicaciones tecnológicas, mencionando: *“Cuando la aplicación es más amigable, cuando no tiene tantos pasos y se puede navegar y hacerlo de manera intuitiva, más fácil yo lo puedo hacer, pero cuando veo que se complica mucho ya lo dejo de lado, ya lo descarto”* (P5, 40 años). Estos ejemplos destacan cómo la falta de habilidades digitales y la complejidad de las herramientas influyeron negativamente en la adaptación de las docentes a la enseñanza en línea durante la pandemia y pospandemia.

De acuerdo con García y Silva (2022) la ausencia de competencias digitales no solo genera frustración, sino que influye considerablemente en el bienestar emocional de las docentes. Los hallazgos de esta investigación reafirman esta premisa, destacando que, a consecuencia de esta impotencia surge un sentimiento de culpa relacionado con la responsabilidad pedagógica. Este sentimiento se ve expresado en las docentes cuando sus limitaciones tecnológicas impiden que el aprendizaje de sus estudiantes mejore. La participante 4 (45 años) describió de esta manera este malestar ético-emocional *“Me sentía muy mal, sentía una culpa constante porque pensaba que por no saber manejar bien las plataformas les estaba quitando oportunidades a mis alumnos. Sentía que les fallaba como su maestra y eso me generaba mucha angustia durante la virtualidad”*.

Esta evidencia le da sustento a lo planteado en la introducción de este trabajo en la cual se planteaba la importancia de la culpa en la práctica docente en ambientes digitales. En ese sentido, la participante 4 no solo considera un reto a la plataforma, sino que esta dificultad la internaliza y sostiene que es una falla de su papel como docente. Esta dimensión emocional es vital puesto que si la autoeficacia se ve mermada por la culpa puede impedir futuros intentos de innovación si no se recibe el soporte emocional adecuado para dichas ocasiones. Por ello, resulta fundamental un acompañamiento continuo que no solo brinde capacitación técnica, sino que también refuerce la confianza y facilite estrategias para manejar la ansiedad.

Las docentes P3 Y P5 relacionan sus dificultades con la falta de tiempo y dedicación durante el proceso de formación y adaptación lo que limita la efectividad de las estrategias educativas. Durante la pandemia, una participante señaló que su fracaso se debía a su falta de preparación, y comentó: *“aquellos profesores que no se capacitaron o no mostraron interés en adaptar sus métodos probablemente enfrentaron más dificultades”* (P3, 40 años). De manera similar, en el periodo postpandemia, otra participante destacó que la falta de

constancia en la práctica representaba un obstáculo, indicando: *"Debería ser más seguido, no lo hago tanto como te digo (...) me demanda tiempo buscar, seleccionar, crear un tiempo"* (P5, 40 años). Estos testimonios indican que cuando las profesoras no tienen suficiente tiempo ni energía para capacitarse, se sienten frustrados. Esto afecta directamente su rendimiento y les dificulta adaptarse a los nuevos desafíos de la educación.

Estas limitaciones de tiempo y en la formación se manifiestan en emociones caritas tales como la frustración. En las docentes esta se evidencia en la sensación de impotencia, al no lograr los objetivos pedagógicos, el cansancio por la búsqueda de materiales, y en casos extremos manifestaciones físicas como el llanto por la incapacidad de realizar tareas digitales "sencillas". Por ejemplo, la participante 4 (35 años) relata: *"...algunas hasta lloraban de impotencia porque no lo podían hacer [mandar un contacto o foto por WhatsApp]"*.

Durante la pandemia muchas docentes manifestaron no sentirse preparadas para enfrentar los nuevos desafíos tecnológicos lo cual hizo que se incrementara la inseguridad y estrés en las docentes. Deci y Ryan (1985) señalan que estos sentimientos pueden surgir cuando se insatisfacen necesidades psicológicas básicas, como la competencia y la autonomía, afectando el sentido de eficacia profesional. Las participantes relataron sentir inseguridad y estrés debido a la falta de capacitación adecuada para adaptarse a la enseñanza en línea. La frustración también se expresa como un desánimo constante, ante la experiencia de no estar avanzando o perdiendo el tiempo tal cual menciona la participante 2 (30 años) al sentir que *"el tiempo se va intentando crear contenido"*.

Estos sentimientos persistieron al terminar la pandemia, especialmente cuando las docentes debían gestionar su tiempo para incorporar nuevas herramientas educativas. Estas experiencias demuestran que las docentes necesitan constante acompañamiento por parte de especialistas en plataformas de gamificación, así como de una formación que enseñe a manejar estas emociones y fortalezca la autoconfianza, favoreciendo así una experiencia más positiva y saludable en el uso de tecnologías educativas.

Subtema 2: Atribuciones a factores externos

La falta de recursos surge como una causa importante de fracaso para las docentes P1 y P4, y su relevancia se mantiene más allá de la pandemia. La falta de materiales didácticos y el acceso limitado a herramientas tecnológicas no solo representa una barrera práctica para la implementación efectiva de estrategias pedagógicas, sino que también se relaciona directamente con la insatisfacción profesional. Durante la pandemia, la experiencia del P1

(40 años) demuestra esta situación de esta manera: *"Se había entrado en la etapa de la negación (...) algunos profesores (...) no se contaba con los materiales (...) no se contaba con Internet, y se sentían frustrados"*. Esta atribución a la falta de recursos durante la crisis sanitaria recalca cómo factores externos pueden ser percibidos como determinantes del desempeño y el bienestar docente.

En la fase postpandemia, la frustración persistió, como lo expresa la P4 (35 años) respecto al acceso restringido al aula de innovación: *"Contamos con un aula de innovación donde trabajamos con laptops, pero solo tenemos acceso un día a la semana, esto me hace sentir frustrada... Sería ideal que se amplíe su uso a más días o que se permita llevar algunas laptops al aula regular"*. Esta continuidad en la percepción de la falta de recursos tecnológicos como un obstáculo, incluso después del punto álgido de la pandemia, sugiere una problemática persistente que afecta la moral y la capacidad de las educadoras para innovar y adaptarse a las nuevas demandas educativas. La carencia de recursos esenciales, como materiales educativos adecuados y una conexión estable a internet, hizo que las docentes desarrollen sentimientos negativos en el transcurso de la pandemia. De esta manera, las participantes identificaron a esta precariedad técnica como la principal razón de sus mayores dificultades emocionales y pedagógicas.

Después de la pandemia muchas docentes siguieron experimentando frustración por la falta de recursos tecnológicos. No se trataba únicamente de la ausencia de internet o dispositivos, sino de cómo interpretaban estas limitaciones. Como señala Rotter (1966), quienes desarrollan un locus de control externo tienden a atribuir sus dificultades a factores ajenos a su voluntad, lo que disminuye la sensación de control y la iniciativa para buscar soluciones. En cambio, un locus de control interno facilita la percepción de que es posible actuar de otra manera; por ejemplo, algunas profesoras comentaron que recurrieron a prestarse equipos o a organizarse en grupos para compartir materiales, lo que les permitió adaptarse mejor.

Al respecto, Mayer et al. (1999) advierten que una gestión emocional deficiente en este tipo de situaciones perjudica la autoconfianza y hace más difícil responder a contextos cambiantes. Esto confirma que el acceso a recursos adecuados no solo es un tema de logística, sino también de bienestar emocional. En la práctica, contar con materiales y conectividad constante puede ayudar a disminuir la carga negativa, mejorar el ánimo de las docentes y reforzar su capacidad para enfrentar los desafíos de la innovación educativa.

Conclusiones

Los resultados de este estudio permiten inferir que la manera en que las docentes percibían a la gamificación antes de emplearla tuvo relación directa con la forma en que observaron sus logros y también sus dificultades. Aquellas que la interpretaron como una estrategia flexible y una propuesta pedagógica innovadora fueron capaces de explicar sus éxitos como una expresión de su esfuerzo, su capacidad de adaptación y sus habilidades. A diferencia de aquellas que la vieron como un proceso ajeno a sus propios recursos y se encontraron con obstáculos como la carencia de recursos o pobre apoyo institucional, lo cual hizo que la experiencia fuera frustrante. Es decir, es de suma importancia la percepción del docente pues no solo orienta su manera de enseñar, sino que también condiciona cómo interpretan los resultados de su propia labor.

Otro hallazgo importante es la relevancia de las instituciones y su apoyo a las docentes en este proceso. Si bien es cierto que muchos docentes muestran con orgullo y satisfacción su capacidad autodidacta al adaptarse al contexto, es también resaltante los sentimientos de frustración y agotamiento percibidos ante la sobrecarga laboral y la ya mencionada insuficiencia de recursos. La participante 5 (40 años) explica como la satisfacción por aprender contrasta con el exceso de trabajo: *“Me siento satisfecha por todo lo que aprendí a usar por mi cuenta, pero a la vez es agotador porque el colegio no te da el tiempo; todo el diseño de las actividades de gamificación lo tengo que hacer en mis horas de descanso o en la noche”*. Este hallazgo es importante porque indica que la innovación pedagógica. Este testimonio evidencia que la innovación pedagógica está recayendo exclusivamente en el esfuerzo individual (locus de control interno), lo que, según García y Silva (2022), pone en riesgo la salud emocional de la docente. La frustración surge cuando la institución no garantiza las condiciones mínimas de tiempo y recursos, transformando la motivación inicial en un desgaste crónico.

En consecuencia, los logros alcanzados sólo podrán sostenerse a largo plazo si se acompañan de un apoyo sistémico que garantice condiciones adecuadas para la innovación pedagógica. Para finalizar, los hallazgos de esta investigación sirven como orientaciones para el diseño de programas de formación docente. Implementar la gamificación beneficiará en muchos aspectos a la educación, pero debe ir acompañada de la debida preparación y el acompañamiento a las docentes, así como velar por la gestión emocional de ellas para fortalecer su autoeficacia y el trabajo en equipo. De esta manera, el esfuerzo de las docentes podrá convertirse en una innovación pedagógica que dure mucho tiempo y sea replicable.

Limitaciones y Recomendaciones

En primer lugar, el posible sesgo encontrado fueron las respuestas llamadas “socialmente aceptadas” que surgieron en algunos entrevistadas. La explicación a esto puede radicar en el contexto laboral en el que se realizaron. Por ello, en futuras investigaciones se sugiere emplear encuestas con preguntas abiertas o entrevistas en grupos para obtener respuestas más auténticas garantizándoles el anonimato de estas.

Como segunda limitación, la muestra empleada fue limitada y está circunscrita a un entorno educativo particular a partir del cual es imposible generalizar los hallazgos. Es por esto que se recomienda en siguientes estudios ampliar la muestra abarcando a docentes de distintos niveles educativos, edades y contextos. De esta manera se lograría una mayor representación y la validez externa de los resultados se vería beneficiada.

Por último, se observó que la escasez de tiempo y falta de habilidades digitales son factores que las docentes atribuyen con mayor frecuencia para explicar sus fracasos. Por tal razón, se recomienda a las instituciones desarrollar capacitaciones enfocadas al uso y manejo de herramientas de gamificación. Igualmente, se recomienda promover el compañerismo entre docentes, estableciendo la creación de grupos de aprendizaje colaborativo donde las docentes con más experiencia puedan actuar como mentores para sus colegas.

En futuras investigaciones, sería valioso contrastar las atribuciones de éxito o fracaso de las docentes según su área de especialización, lo que permitiría una comprensión más amplia de la dinámica de la gamificación en diversos campos de enseñanza. Del mismo modo, se propone examinar cómo varían las experiencias de las educadoras en contextos urbanos y rurales, considerando las diferencias en infraestructura y disponibilidad de recursos tecnológicos. Este análisis ampliaría la comprensión de las dinámicas de la gamificación en distintos entornos educativos.

Referencias

- Acosta, S. (2022). La gamificación como herramienta pedagógica para el aprendizaje de la biología. *Revista Latinoamericana Ogmios*, 2(5), 249-266.
<https://idicap.com/ojs/index.php/ogmios/article/view/75/113>
- American Psychological Association (2018). Ethical principles of psychologist and code of conduct. APA. <https://www.apa.org/ethics/code>
- An, Y., Zhu, M., Bonk, C., & Lin, L. (2021). Exploring instructors' perspectives, practices, and perceived support needs and barriers related to the gamification of MOOCs. *Journal of Computing in Higher Education*, 33(1), 64-84.
<https://link.springer.com/article/10.1007/s12528-020-09256-w>
- Banaji, M. & Bhaskar, R. (2000). Implicit stereotypes and memory: The bounded rationality of social beliefs. En D. Schacter y E. Scarry. (Eds.) *Memory, brain, and belief* (pp. 139 175). Cambridge: Harvard University Press. <https://philpapers.org/rec/BANISA-2>
- Bernal, J., Bautista, M., Díaz, G., Espinal, M., & López, X. (2024). Rol del docente en el diseño e implementación de estrategias gamificadas para la enseñanza: un estudio cualitativo: Role of teachers in the design and implementation of gamified strategies for teaching: a qualitative study. *Latam: revista latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 5(3), 27.
https://www.researchgate.net/publication/380566468_Rol_del_docente_en_el_diseño_e_implementación_de_estrategias_gamificadas_para_la_enseñanza_un_estudio_cualitativo_Role_of_teachers_in_the_design_and_implementation_of_gamified_strategies_for_teaching

- Berrones, L., Moyano, M., Espinoza, L., & Congacha, E. (2023). La gamificación en el aprendizaje significativo de las asignaturas de educación básica. *Polo del Conocimiento: Revista científico-profesional*, 8(7), 240-262.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9234519>
- Braun, V., & Clarke, V. (2012). Using thematic analysis in psychology [Usando el análisis temático en psicología]. En H. Cooper, P. Camic, D. Long, A. Panter, D. Rindskopf & K. J. Sher (Eds.), *APA handbook of research methods in psychology: Volume 2. Research designs: Quantitative, qualitative neuropsychological, and biological* (pp. 57- 71). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/13620-000>
- Carrión, E. (2018). El uso de la gamificación y los recursos digitales en el aprendizaje de las ciencias sociales en la educación superior. *DIM: Didáctica, Innovación y Multimedia*, (36). <https://raco.cat/index.php/DIM/article/view/340828/431612>
- Catagua, C., & Viguera, J. (2023). La herramienta de gamificación Quizizz para el fortalecimiento del proceso evaluativo de los docentes. *MQRInvestigar*, 7(3), 2381-2404. <https://www.investigarmqr.com/ojs/index.php/mqr/article/view/572/2293>
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe [CEPAL]. (2020). Informe sobre el impacto económico en América Latina y el Caribe de la enfermedad por coronavirus (COVID-19). *Naciones Unidas*, 1-38.
<https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bitstreams/2dd758a3-2146-433e-b596-2c38306b183d/content>
- Contraloría General de la República del Perú [CGR]. (2021). El desafío Aprendo en Casa: Dificultades, efectos y resultados de una educación virtual. *Informe Técnico de Control*, 1-130.

<https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/2080816/E1%20desaf%C3%ADo%20Aprendo%20en%20Casa%3A%20Dificultades%2C%20efectos%20y%20resultados%20de%20una%20educaci%C3%B3n%20virtual.pdf.pdf>

Cornellà, P., Estebanell, M., & Brusi, D. (2020). Gamificación y aprendizaje basado en juegos. *Enseñanza de las Ciencias de la Tierra*, 28(1), 5-19.

<https://www.raco.cat/index.php/ECT/article/view/372920>

Da Ponte, J. (1999). Las creencias y concepciones de maestros como un tema fundamental en formación de maestros. En J. Ponte (Ed.). *On research in teacher education: From a study of teaching practices to issues in teacher education*, 43-50.

https://www.academia.edu/8708288/Las_creencias_y_concepciones_de_maestros_como_un_tema_fundamental_en_formaci%C3%B3n_de_maestros

Deci, E., & Ryan, R. (1985). Conceptualizaciones de la motivación intrínseca y la autodeterminación. *Motivación intrínseca y autodeterminación en el comportamiento humano*, 11-40.

<https://www.scirp.org/reference/referencespapers?referenceid=2046750>

Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., & Nacke, L. (2011). From game design elements to gamefulness: defining "gamification". In *Proceedings of the 15th international academic MindTrek conference: Envisioning future media environments*, 9-15.

Díaz, L., Torruco, U., Martínez, M., & Varela, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en educación médica*, 2(7), 162-167.

http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S20075057201300030009&lng=es&tlng=es

- Encalada, I. (2021). Aprendizaje en las matemáticas. La gamificación como nueva herramienta pedagógica. *Horizontes, Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 5(17), 311-326. http://www.scielo.org.bo/scielo.php?pid=S2616-79642021000100311&script=sci_arttext
- Espinoza, C., Otondo, M., & Leighton, E. (2023). Percepción de los docentes de matemática en la utilización de recursos tecnológicos de gamificación. *Páginas de Educación*, 16(2), 1-19. <http://www.scielo.edu.uy/pdf/pe/v16n2/1688-7468-pe-16-02-1.pdf>
- Gallardo, J., & Vázquez, P. (2018). Teorías sobre el juego y su importancia como recurso educativo para el desarrollo integral infantil. *Hekademos: revista educativa digital*, (24), 41-51. https://www.researchgate.net/publication/327746069_Teorias_sobre_el_juego_y_su_importancia_como_recurso_educativo_para_el_desarrollo_integral_infantil
- García, M., Medrano, H., Vázquez, J., Romero, J., & Berrún, L. (2021). Experiencias docentes del uso de la tecnología educativa en el marco de la pandemia por COVID-19. *Revista Información Científica*, 100(2), 1-15. <http://scielo.sld.cu/pdf/ric/v100n2/1028-9933-ric-100-02-e3436.pdf>
- García, S. (2020). COVID-19 y educación primaria y secundaria: repercusiones de la crisis e implicaciones de política pública para América Latina y el Caribe. *PNUD LAC C19 PDS*, (20), 1-38. <https://www.unicef.org/lac/media/16851/file/CD19-PDS-Number19-UNICEF-Educacion-ES.pdf>
- García, V., & Silva, M. (2022). Percepción académica sobre las barreras en la adopción de innovaciones tecnológicas durante la pandemia por la covid-19. *Apertura*, 14(1), 96-

113. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1665-61802022000100096&script=sci_arttext

Gianino, L., & Guzmán, N. (2022). Resiliencia, juego y creatividad: puntos clave en el desarrollo humano. *Avances en Psicología*, 30(1), 1-15.

<https://revistas.unife.edu.pe/index.php/avancesenpsicologia/article/view/2516/2840>

Gil, J., & Prieto, E. (2020). La realidad de la gamificación en educación primaria. Estudio multicaso de centros educativos españoles. *Perfiles educativos*, 42(168), 107-123.

<https://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v42n168/0185-2698-peredu-42-168-107.pdf>

Gómez, I., & Escobar, F. (2021). Educación virtual en tiempos de pandemia: incremento de la desigualdad social en el Perú. *Revista Chakiñan de Ciencias Sociales y Humanidades*, (15), 152-165.

http://scielo.senescyt.gob.ec/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2550-67222021000300152

González, C., & Mora, A. (2015). Técnicas de gamificación aplicadas en la docencia de Ingeniería Informática. *ReVisión*, 8(1), 29-40.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5830708>

González, C. (2019). Gamificación en el aula: Ludificando espacios de enseñanza-aprendizaje presenciales y espacios virtuales. *Researchgate*, 4, 1-22.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9023633>

González, M. (2020). Sistemas de atribución causal sobre el fracaso escolar de estudiantes y docentes en la enseñanza secundaria obligatoria. *Revista Científica Hallazgos* 21,

5(1), 57-70. <https://revistas.pucese.edu.ec/hallazgos21/article/view/398/331>

González, R., & Bolaños, N. (2024). Neurociencia de las emociones: revisión actualizada.

Ciencia Latina: Revista Multidisciplinar, 8(2), 4527-4557.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9502993>

Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*.

McGraw-Hill, 6, 102-256.

https://www.academia.edu/32697156/Hern%C3%A1ndez_R_2014_Metodologia_de_la_Investigacion

Herrera, A., Huairé, E., Mori, M., & Condori, P. (2022). Competencias digitales y sentido

del humor: desafíos para la formación docente. *Revista Venezolana de Gerencia*,

27(7), 375-389. <https://doi.org/10.52080/rvgluz.27.7.25>

Lamonedá, J., González, S., & Fernández, F. (2020). Hibridando el Aprendizaje

Cooperativo, la Educación Aventura y la Gamificación a través de la carrera de orientación. *Retos*, 38, 754-760.

<https://digibuo.uniovi.es/dspace/bitstream/handle/10651/56748/77276->

[Texto%20del%20art%C3%ADculo-259004-1-10-20200505.pdf?sequence=1](https://digibuo.uniovi.es/dspace/bitstream/handle/10651/56748/77276-Texto%20del%20art%C3%ADculo-259004-1-10-20200505.pdf?sequence=1)

Lamrani, R., & Abdelwahed, E. (2020). Game-based learning and gamification to improve

skills in early years education. *Computer Science and Information Systems*, 17(1),

339-356. <https://doiserbia.nb.rs/img/doi/1820-0214/2020/1820-02141900043L.pdf>

Linaza, J. (2013). El juego es un derecho y una necesidad de la infancia. *Revista de*

pedagogía, 65(1), 103-118. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4166461.pdf>

López, S. (2023). Evaluación del e-learning mediante gamificación: estrategia

complementaria al modelo presencial. Caso en el grupo de 5.º, escuela primaria

- Valle de Bravo. *RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 14(27), 1-26. <https://ride.org.mx/index.php/RIDE/article/view/1718>
- Malvasi, V., & Recio, D. (2022). Percepción de las estrategias de gamificación en las escuelas secundarias italianas. *ALTERIDAD. Revista de Educación*, 17(1), 50-63. http://scielo.senescyt.gob.ec/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1390-86422022000100050
- Mayer, J., Caruso, D., & Salovey, P. (1999). Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence*, 27(2), 267-298. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0160289699000161>
- Mayorga, M., & Ramírez, R. (2019). Gamificación una herramienta en el plan de clase: caso comparativo entre áreas de conocimiento y técnica. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0 (RTED)*, 20(2), 1-13. <https://core.ac.uk/download/pdf/288049456.pdf>
- Medina, S. (2021). El aprendizaje cooperativo y sus implicancias en el proceso educativo del siglo XXI. *INNOVA Research Journal*, 6(2), 62–76. <http://201.159.222.115/index.php/innova/article/view/1663>
- Meyrick, J. (2006). What is good qualitative research?: A first step towards a comprehensive approach to judging rigour/quality. *Journal of Health Psychology*, 11(5), 799 – 808. <https://doi.org/10.1177/1359105306066643>
- Meza, L., Constante, M., de Lourdes, N., & Bastidas, L. (2024). Gamificación en la enseñanza de matemáticas, ¿cómo los juegos educativos pueden facilitar la comprensión de las funciones cuadráticas?. *MQRInvestigar*, 8(3), 2846-2861. <https://www.investigarmqr.com/ojs/index.php/mqr/article/view/1604>

- Morales, D. (2020). Educación y pandemia: Una visión desde la universidad. *Cátedra UNESCO Patrimonio Cultural y Turismo Sostenible*, 35-43.
<https://catedraunesco.usmp.edu.pe/pdf/educacion-pandemia.pdf#page=35>
- Moreno, E. (2020). Breakout Edu As Key Element in Gamification Experiences Carried Out on Pre-Service Teaching Degrees. *Electronic Journal of Educational Technology*, 67, 66-79. <https://www.edutec.es/revista/index.php/edutec-e/article/view/1247/665>
- Nóblega, M., Vera, A., Gutiérrez, G. & Otiniano, F. (2020). *Criterios Homologados de Investigación en Psicología (CHIP). Investigaciones cualitativas*. Pontificia Universidad Católica del Perú. https://assets.website-files.com/618ed5b1575fd9c8e7a2f3a5/61b3c43fec09f11fe3c5ff74_chip-investigaciones-cualitativas-2020.pdf
- Ojeda, O., & Zaldívar, M. (2023). Gamificación como Metodología Innovadora para Estudiantes de Educación Superior. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 16(1), 5-11. https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2665-02662023000100005#B1
- Ortega, O., Quispe, A., Consuelo, B., & Tello, Y. (2021). La educación virtual en época de pandemia: Los más desfavorecidos en el Perú. *Horizontes - Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 5(21), 109-122.
http://www.scielo.org.bo/scielo.php?pid=S2616-79642021000500109&script=sci_arttext
- Palacios, F., & Cimas, J. (2024). Percepciones del profesorado de matemáticas sobre la gamificación: Conocimiento, formación y utilidad. *Bolema: Boletim de Educação Matemática*, 38, 1-22.

<https://www.scielo.br/j/bolema/a/cyd7YsyP7BQXFvZnNJxnT9M/?format=pdf&lang=es>

Pennington, D (2000). *Social Cognition. Routledge Modular Psychology*, 1-25.

<https://search.worldcat.org/es/title/796028449>

Piaget, J., & Inhelder, B. (2016). *Psicología del niño. Ediciones Morata*, 1-78.

<https://www.pensamientopenal.com.ar/system/files/2014/12/doctrina38882.pdf>

Picazo, C., & García, M. (2023). Análisis de la dimensión emocional del estudiantado en las prácticas de magisterio. *Revista Prácticum*, 8(2), 45-60.

<https://doi.org/10.24310/rep.8.2.2023.17041>

Pinargote, T., & Roca, P. (2023). Gamificación educativa como estrategia para la enseñanza de gramática en Educación Básica. *Santiago*, (161), 98-112.

<https://santiago.uo.edu.cu/index.php/stgo/article/view/5831>

Pinto, G., & Plaza, J. (2021). Determinar la necesidad de capacitación en el uso de las tecnologías de la información y las comunicaciones para la formación docente. 593 *Digital Publisher CEIT*, 6(1), 169-181.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7897553>

Pontificia Universidad Católica del Perú [PUCP]. (2024). *Protocolo de Contención y Autocuidado*.

https://paideia.pucp.edu.pe/cursos/pluginfile.php/4614087/mod_resource/content/2/Protocolo%20de%20Contencio%CC%81n%20y%20autocuidado%20en%20intervencio%CC%81n%202024-1.docx.pdf

- Rieble, S. & Viteri A. (2020). COVID-19: ¿Estamos preparados para el aprendizaje en línea?. *Nota CIMA*, 20, 1-30.
<https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/Nota-CIMA--20-COVID-19-Estamos-preparadospara-el-aprendizaje-en-linea.pdf>
- Rotter, J. (1954). *Social learning theory and clinical psychology*. Prentice-Hall, 1-480.
<https://search.worldcat.org/es/title/social-learning-and-clinical-psychology/oclc/939265>
- Suárez, J., Pájaro, C., & Martín, J. (2000). Concepciones del maestro sobre la ética. *Universidad del Norte*, 1-298. <https://manglar.uninorte.edu.co/handle/10584/1194>
- Suasnabas, L., Tomala, M., & Carvajal, A. (2020). Evolución y retos de la educación virtual en el siglo XXI. *Polo del Conocimiento*, 5(2), 883-915.
<https://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/1748>
- Timmermans, S., & Tavory, I. (2012). Theory construction in qualitative research: From grounded theory to abductive analysis. *Sociological Theory*, 30(3), 167–186.
<https://doi.org/10.1177/0735275112457914>.
- Thompson, A. (1992). *Teachers' beliefs and conceptions*. *Handbook of research on mathematics teaching and learning: A project of the National Council of Teachers of Mathematics*, 127-146. <https://psycnet.apa.org/record/1992-97586-007>
- Ticona, H., Zela, N., Chambi, N., & Sucari, A. (2021). III. Brechas en la educación como espejo de la realidad peruana en tiempos de COVID-19. *Revista de Investigación Transdisciplinaria en Educación, Empresa y Sociedad-ITEES*, 6(6), 1-26.
<https://revistaseidec.com/index.php/ITEES/article/view/70>

Tuparov, G., Keremedchiev, D., Tuparova, D., & Stoyanova, M. (2018). Gamification and educational computer games in open source learning management systems as a part of assessment. *International Conference on Information Technology Based Higher Education and Training (ITHET)*, 1-5.

<https://ieeexplore.ieee.org/abstract/document/8424768/metrics#metrics>

Ulloa, J., Arteaga, M., Arteaga, F., Martínez, S., Solórzano, M., & Moreira, J. (2023). La gamificación como estrategia didáctica para fortalecer la motivación en estudiantes de Educación Básica: Gamification as a didactic strategy to strengthen motivation in elementary school students. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 4(5), 1020-1029.

<https://latam.redilat.org/index.php/lt/article/view/1375>

Valda, F., & Arteaga, C. (2015). Diseño e implementación de una estrategia de gamificación en una plataforma virtual de educación. *Fides et Ratio-Revista de Difusión cultural y científica de la Universidad La Salle en Bolivia*, 9(9), 65-80. [http://www.scielo.org.bo/scielo.php?pid=S2071-](http://www.scielo.org.bo/scielo.php?pid=S2071-081X2015000100006&script=sci_arttext)

[081X2015000100006&script=sci_arttext](http://www.scielo.org.bo/scielo.php?pid=S2071-081X2015000100006&script=sci_arttext)

Vera, A., Constenla, J., & Jara, P. (2022). Actitudes y capacidades frente a la innovación educativa: Desde la percepción de docentes y directivos de establecimientos educativos de la región del Biobío, Chile. *Entramado*, 18(2), 1-12.

[http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1900-](http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1900-38032022000200207&script=sci_arttext)

[38032022000200207&script=sci_arttext](http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1900-38032022000200207&script=sci_arttext)

Weiner, B. (1979). A theory of motivation for some classroom experiences. *Journal of Educational Psychology* 71, 3-25.

https://www.researchgate.net/publication/22704692_A_Theory_of_Motivation_for_Some_Classroom_Experience

Weiner, B. (1985). An Attributional Theory of Achievement Motivation and Emotion.

Psychological Review, 75, 530- 573.

https://www.researchgate.net/publication/19257755_An_Attributional_Theory_of_Achievement_Motivation_and_Emotion

Weiner, B. (1986). An Attributional Theory of Motivation and Emotion. *Springer-Verlag*, 7, 147-164.

https://www.researchgate.net/publication/232489124_An_Attribution_Theory_of_Motivation_and_Emotion

Westbury, C. y Dennett, D. (2000). Belief and Knowledge as distinct forms of Memory. En D. Schacter y E. Scarry (Eds.). *Memory, brain, and belief* (pp. 11-28). Cambridge: Harvard University Press.

Woolfolk, A., Davis, H. y Pape, S. (2006). Teacher Knowledge and Beliefs. En P. Alexander y P. Winne (Ed.). *Handbook of Educational Psychology*. (pp. 715-737). Abingdon: Routledge. <https://www.sciepub.com/reference/421494>

Apéndices

Apéndice A: Consentimiento informado Consentimiento informado

Estimado/a participante,

Le pedimos su apoyo en la realización de una investigación conducida por Milene Mercedes Mendez Montañez, estudiante del curso de Seminario de Tesis de la Facultad de Psicología de la Pontificia Universidad Católica del Perú, asesorada por la docente Gloria Gutiérrez Villa. La investigación, denominada “Atribuciones causales de éxito y fracaso de los docentes de primaria sobre la enseñanza con gamificación en la pospandemia”, tiene como propósito de reconocer las atribuciones causales de éxito y fracaso de docentes de primaria sobre el empleo de estrategias de gamificación

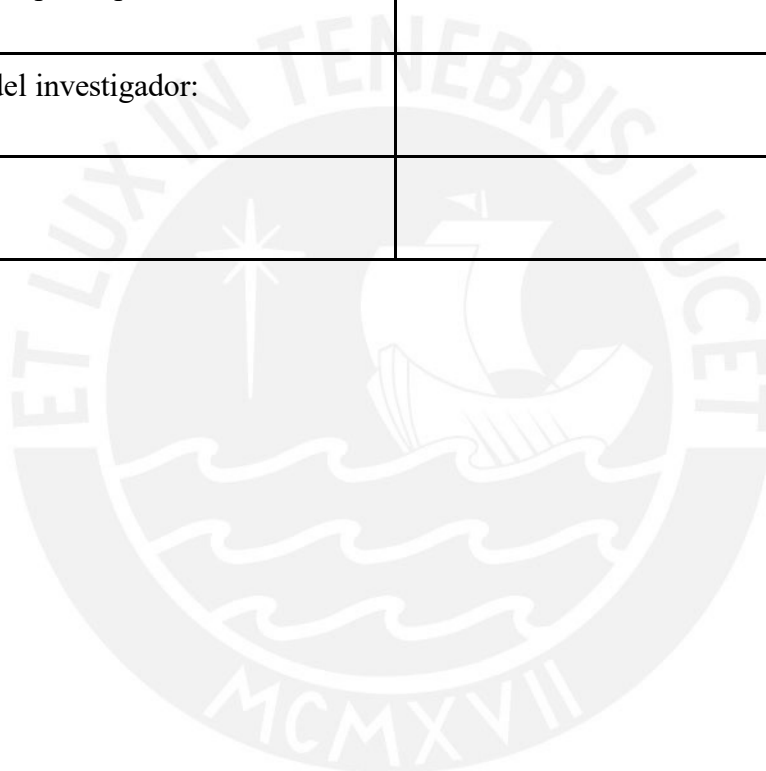
- La entrevista durará aproximadamente 40 minutos y todo lo que usted diga será tratado de manera confidencial, es decir, su identidad será protegida a través de un pseudónimo.
- La información dicha por usted será grabada y utilizada únicamente para esta investigación. La grabación será guardada por el investigador en su computadora personal por un periodo de tres años luego de publicada la tesis.
- Su participación es totalmente voluntaria. Usted puede detener su participación en cualquier momento sin que eso le afecte, así como dejar de responder alguna pregunta que le incomode.
- Si tiene alguna pregunta sobre la investigación, puede hacerla en el momento que mejor le parezca.

Si tiene alguna consulta sobre la investigación o quiere saber sobre los resultados obtenidos, puede comunicarse al siguiente correo electrónico: a20201168@pucp.edu.pe o al

número 988329020. Además, si tiene alguna duda sobre aspectos éticos, puede comunicarse con el Comité de Ética de la Investigación de la universidad, al correo electrónico etica.investigacion@pucp.edu.pe o al número 626 2000, anexo 2246.

Complete los siguientes enunciados en caso desee participar:

Nombre completo:	
Firma del participante:	
Firma del investigador:	
Fecha:	



Apéndice B: Ficha de datos sociodemográficos

Ficha de datos sociodemográficos

Información del participante:

- ¿Tienes más de dos trabajos? a) Si b) No
Si marca “Si” se termina el cuestionario.
- ¿Cuántos años tienes? _____ años
- Sexo: a) Hombre b) Mujer
- ¿De qué grado se encuentra a cargo? _____
- ¿Distrito de residencia? _____
- ¿Cuántos años lleva enseñando en la educación primaria?

- ¿Has recibido capacitación en el uso de tecnología en la educación? a) Si b) No
- Si la respuesta es sí, indique el tema en que se ha capacitado.

- ¿Con qué frecuencia utilizas las herramientas tecnológicas en las clases?
a) Diario b) Semanal c) Tal vez d) Nunca

Apéndice C: Guía de entrevista

Guía de entrevista

Área 1: Concepciones sobre la gamificación

- ¿Qué es la gamificación para usted?
- ¿Considera haber llevado a cabo actividades de gamificación alguna vez? ¿De qué manera lo llevó a cabo? ¿Cuál era su propósito llevarlas a cabo?

Área 2: Atribuciones de éxito y fracaso de la aplicación de la gamificación durante la pandemia

- ¿Considera que aplicó gamificación durante la pandemia?
- ¿Qué expectativas tuvo respecto a la aplicación de la gamificación? ¿Por qué pensó de esa manera?
- ¿De qué manera aplicó la gamificación en la pandemia?
- ¿Qué recursos de gamificación utilizó? ¿Por qué?
- ¿Cómo evalúa su desempeño al aplicar gamificación? ¿Cómo considera que le fue aplicando la gamificación?
- ¿Por qué razones considera que le fue de esa manera?
- ¿Cómo se sintió con el resultado obtenido al aplicar la gamificación?
- Algunos profesores consideraron haber tenido éxito al aplicar gamificación en la pandemia debido a su habilidad para el uso de gamificación, en cambio a otros profesores no les fue tan bien porque no se consideraban tan hábiles al hacer gamificación ¿Cómo ocurrió en su caso?
- Algunos profesores consideraron haber tenido éxito al aplicar gamificación en la pandemia porque se esforzaron, en cambio a otros no les fue tan bien porque no mostraron mucho empeño al aplicar gamificación ¿cómo fue en su caso?

- Algunos profesores consideraron haber tenido éxito al aplicar gamificación en la pandemia porque tuvieron suerte, en cambio otros consideraron haber fallado al hacer gamificación porque la suerte "no le sonrió" ¿cómo fue en su caso?
- Algunos profesores consideraron haber tenido éxito al aplicar gamificación en la pandemia porque les fue muy fácil aplicarla, en cambio a otros no les fue tan bien porque les fue muy complicada la aplicación de la gamificación ¿cómo fue en su caso?

Área 3: Aplicación de la gamificación en la pospandemia

- En la actualidad, ¿Continúa aplicando la gamificación en sus clases?
- "¿De qué manera aplica la gamificación en su clase? ¿Por qué? Brindar un ejemplo.
- ¿Con qué frecuencia utiliza técnicas de gamificación en sus clases? ¿Por qué?
- ¿Ha identificado algún obstáculo para implementar la gamificación en clase?
¿Cuáles?

Área 4: Atribuciones causales ante el uso de la gamificación pospandemia

- ¿Por qué decidió utilizar gamificación actualmente? ¿Qué espera lograr al aplicar gamificación en sus clases actualmente?
- ¿Cómo considera que le va al aplicar gamificación actualmente?
- ¿Por qué razones considera que le va de esa manera?
- ¿Cómo se siente con el resultado obtenido (si le va mal o bien) al aplicar la gamificación actualmente?
- ¿Considera continuar aplicando la gamificación dentro de su práctica de enseñanza?
¿Por qué?

Apéndice D: Cuadro de atribución de éxito y fracaso

Atribuciones de éxito:

Atribuciones		Contexto	Participantes	Evaluación (Éxito)	Situación	Emoción	Explicación
A. Factores internos	Habilidad	Pandemia	1	"Yo he aprendido y he tratado de dar a conocer lo que he podido sí, a veces costaba un poco, como digo, a veces se colgaba la red, no se podía trabajar pero este sí he tratado de dar lo mejor en eso"	"so bre todo, para que los chicos se sientan motivados ante un aprendizaje"	Satisfacción	La profesora atribuye su capacidad para adaptarse y enseñar a su esfuerzo personal por aprender nuevas herramientas y brindar lo mejor para motivar a los estudiantes, a pesar de las dificultades tecnológicas.
			2	"Me sentí bastante hábil, siempre buscaba meterle (...) la gamificación (...) viene a ser todo un método"	"ga mificación yo lo comprendo como:: bueno antes (.) lo	Confianza, seguridad	Atribuye el éxito al desarrollo de habilidades previas y el interés por innovar con tecnologías educativas.

				comprendía sólo como las herramientas lúdicas en línea, pero ahora yo la estoy llevando este viene a ser todo un método”			
			3	“he logrado adaptar las plataformas y herramientas de gamificación a las necesidades específicas de mis clases”	“los estudiantes responden positivamente, están más activos en las actividades y muestran mayor interés en el	Satisfacción	La acumulación de experiencia ha permitido adaptar la gamificación a las necesidades específicas, mejorando la enseñanza.

					<p>contenido, también he aprendido a manejar mejor los tiempos y a crear un equilibrio entre el juego y el aprendizaje”</p>		
		<p>Po spandemi a</p>	<p>4</p>	<p>“Los profesores se sentían hábiles (...) de el uso de estas herramientas (...) se han sentido felices y contentos, porque ya eso lo prefieren aplicar a sus estudiantes puedan aprender”</p>	<p>“lo que no aprenden de repente muy bien en el aula de clases lo están aprendiendo en el aula de innovación</p>	<p>Satis facción</p>	<p>La satisfacción de la docente surge de ver que los alumnos aprenden mejor utilizando herramientas como los juegos. Esto sugiere que, al ver el éxito de los estudiantes con estas herramientas, la profesora experimenta menos dificultad en el proceso</p>

					”		de enseñanza y, por ende, percibe que su tarea como educadora se facilita.
			5	<p>“he tenido éxito porque sabía porque tenía la habilidad de hacerlo. Por ejemplo yo he visto que colegas no sabían ni utilizar WhatsApp”</p>	<p>“eso era una desventaja para ellos. La herramienta estaba pero ellos no lo sabían aplicar. Tenían en ese momento que aprender” (me ha permitido a mí poder, este:: crear algo que a</p>	Satis fación	<p>La atribución refleja que la satisfacción de la entrevistada surge de su habilidad para manejar herramientas tecnológicas de manera efectiva, lo cual considera una ventaja en comparación con colegas que carecían de esa competencia y debieron aprender desde cero.</p>

					los niños les ayudaba a aprender-este:: calificarlos también)	
			6	<p>“Me sentí hábil usando plataformas como Kahoot! y EducaPlay porque son fáciles de usar. Las elegí porque permiten que los estudiantes interactúen entre ellos, incluso a distancia”</p>	<p>"Por ejemplo, EducaPlay facilita la creación de actividades educativas interactivas, como crucigramas y juegos de preguntas"</p>	<p>La aplicación exitosa de la gamificación fue atribuida a su habilidad para seleccionar herramientas tecnológicas adecuadas que facilitaron la interacción estudiantil.</p>
						Satisfacción



					<p>“An tes de la pandemia (...) de forma particular (...) nos daban cursos (...) aprendimos "sí fue Word, Excel, PowerPoint (...) hacer lo que es este tipo de encuestas, realizar blogs y un curso de gamificació n (...) luego vino la pandemia,</p>		<p>El docente atribuye su éxito al esfuerzo y dedicación personal en aprender sobre herramientas digitales.</p>
--	--	--	--	--	--	--	---

					ya estábamos un poco preparadas. "		
			2	<p>“me esforcé, osea en parte me sentía atraída, pero como le digo lo que aprendí fue porque yo dedique tiempo a poder este averiguar, a poder conocer a poder practicar y a poder arriesgarme”</p>	<p>“la plataforma como le dije el Cerebriti, me arriesgué y algunos les gustó y a otros no osea y después la dejé la reemplacé, osea fue como que de esa manera fui aprendiend</p>	Satis facción	<p>La docente atribuye su aprendizaje en el uso de nuevas plataformas a su propio esfuerzo y dedicación de tiempo, valorando la práctica y la experimentación personal para mejorar su enseñanza.</p>

					o, osea hubo un esfuerzo una inversión de mi tiempo”		
			3	<p>“el éxito al aplicar la gamificación durante la pandemia se debió a un esfuerzo continuo por capacitarme y adaptarme a las nuevas herramientas”</p>	<p>“me inscribí en cursos específicos de gamificación y aproveché recursos en línea, como tutoriales, para dominar estas herramientas”</p>	Satisfacción	<p>El esfuerzo continuo por capacitarse permitió que la gamificación fuera exitosa y los estudiantes respondieran positivamente.</p>

				<p>“el uso de estas herramientas (...) al principio sí les parecía muy difícil y muchas se molestaban pues (...) no entendían. Y como poco a poco se han ido familiarizando, ya, pues, este, al final ya se han sentido felices y contentos”</p>	<p>“por que ya eso lo prefieren aplicar para que este, sus estudiantes puedan aprender, este de otra forma no? más divertido”</p>	<p>Satisfacción</p>	<p>La atribución muestra cómo la familiarización con las herramientas transforma la frustración inicial en satisfacción por su efectividad y diversión en el aprendizaje.</p>
		<p>Po spandemi a</p>	4	<p>“El esfuerzo por preparar clases más atractivas y buscar actividades que pudieran captar la atención de los estudiantes me llevó a verlos más involucrados, lo cual me motivó a</p>	<p>“cuando la aplicación es más amigable cuando no tiene no tiene tantos pasos y se puede navegar y</p>	<p>Satisfacción</p>	<p>La entrevistada expresa satisfacción al aprender de manera autodidacta, destacando que cuando las aplicaciones son intuitivas y fáciles de usar, el proceso de aprendizaje se vuelve accesible y menos complicado para ella.</p>

				seguir usando gamificación”	hacerlo de manera intuitiva- más fácil- yo lo puedo hacer”		
				<p>“No es cuestión de suerte, todo es un por qué, (...) uno tiene que invertir en dinero, en tiempo, en preparación, no es suerte, es falso. La suerte uno mismo lo crea”</p>	<p>“escribir mensajes de WhatsApp, mandar la imagen de WhatsApp y eso no es suficiente, eso no basta. Tienes que crear otro material en este caso, videos no? entonces,</p>	Satisfacción	<p>La atribución refleja que la satisfacción de la entrevistada proviene de su esfuerzo consciente y la inversión de tiempo, dinero y preparación en crear materiales educativos adecuados, como videos, para asegurar el aprendizaje efectivo de los estudiantes, superando las soluciones superficiales como los mensajes de WhatsApp.</p>

					yo hacía los videos, este y para ello- como te digo me tuve que equipar”		
			6	“El esfuerzo de investigar, practicar y arriesgarme me permitió obtener buenos resultados, aunque algunos no les gustaron las herramientas. Pero eso me ayudó a seguir buscando nuevas formas”	“Hubo momentos en que sentí que el esfuerzo no era suficiente, pero verlos involucrados me ayudó a seguir adelante”	Satisfacción	La profesora destacó su esfuerzo en preparar clases inclusivas, aunque algunos momentos de duda fueron superados por la participación de los estudiantes.
C apacidad de adaptaci	Pa ndemia	4	“Al principio les parecía muy difícil, muchas se	“Ahora ya lo prefieren para que	Satisfacción	La frase muestra una adaptación progresiva, donde la resistencia	

	ón			<p>molestaban, pero poco a poco se han ido familiarizando. Ahora ya lo prefieren para que los estudiantes puedan aprender de otra forma, más divertida”</p>	<p>los estudiantes puedan aprender de otra forma, más divertida”</p>		<p>inicial se transformó en satisfacción al preferir el método por ser más divertido y efectivo para aprender.</p>
			1	<p>“Creo que me fue fácil, no me resultó difícil, fue bastante sencillo para mí”</p>	<p>“Por ejemplo, si es un Quizizz, te dan como varias alternativas, entonces el niño corre y toca su respuesta”</p>	Satisfacción	<p>La frase refleja una sensación de satisfacción y confianza, ya que la tarea se percibe como fácil y sin dificultades. El ejemplo del Quizizz muestra cómo la interactividad y las múltiples opciones permiten una experiencia positiva y exitosa para el estudiante. Esto genera un sentimiento de</p>

							logro y bienestar.
		Po spandemi a	1	<p>“Al principio me costó un poco adaptarme, pero una vez que entendí cómo funcionaban las herramientas como Kahoot o Quizizz, todo fue mucho más fluido”</p>	<p>“Los niños disfrutaban y participaban más”</p>	Satis facción	<p>La frase muestra una adaptación exitosa a herramientas como Kahoot y Quizizz, donde inicialmente hubo dificultades, pero luego la experiencia se volvió más fluida. La satisfacción proviene de la mayor participación y disfrute de los niños.</p>
A. Factores externos	Re cursos materiales	Pa ndemia	5	<p>“Invertí en equipos tecnológicos como una laptop y un celular para crear videos y comunicarse con los padres”</p>	<p>“Así pude comunicarme mejor en clase”</p>	Satis facción	<p>La inversión en tecnología muestra el compromiso de la docente por mejorar su enseñanza, pero también señala la presión de enfrentar desafíos digitales en un</p>

							entorno educativo cambiante.
			3	<p>“El colegio nos proporciona una laptop por cada profesor, internet y proyectores. Esto facilita mucho el uso de las herramientas de gamificación”</p>	<p>“Esto facilita mucho el uso de las herramientas de gamificación”</p>	Satisfacción	<p>La disponibilidad de recursos como laptops, internet y proyectores facilita el uso de herramientas de gamificación, lo que genera satisfacción al mejorar la experiencia de aprendizaje.</p>
	Pospandemia		5	<p>“He encontrado que esta escuela ha sido modificada, la han reconstruido y la han implementado”</p>	<p>“Tengo ahora un proyector y también la facilidad de tener una laptop para mí”</p>	Satisfacción	<p>La reconstrucción de la escuela y la implementación de nuevos recursos, como un proyector y una laptop personal, han mejorado la experiencia educativa, generando satisfacción al facilitar el uso de</p>

							tecnología en el aula.
Re cursos humanos	Pa ndemia	5	“el estado, el Ministerio de Educación, comenzó a capacitarnos (...) enviarnos videos, materiales para leer en casa de cómo utilizar ciertas herramientas”	“En esa parte sí hubo apoyo porque nos mandaba bastante material”	Satis facción	El apoyo del estado y el ministerio, al proporcionar capacitación y material educativo, generó satisfacción al facilitar el proceso de enseñanza.	
			5	“Durante la pandemia nosotros llevábamos estos talleres también o cursos para poder utilizar algunas herramientas”	“Ya cuando se dio la pandemia, el estado, el Ministerio de Educación, comenzó a capacitarnos... s...”	Satis facción	La capacitación y el envío de materiales por parte del Ministerio de Educación durante la pandemia generaron satisfacción, ya que proporcionaron las herramientas necesarias para adaptarse a la

				<p>enviarnos videos, materiales para leer en casa de cómo utilizar ciertas herramientas"</p>		enseñanza remota.
		<p>Po spandemi a</p>	<p>1</p>	<p>“Para mí sería la palabra exitosa (...) con apoyo del colegio (...) nos brindan talleres, también en los cursos de Perueduca (...) te dan herramientas para poder enseñar”</p>	<p>“No s brindaban talleres, también en los cursos de Perueduca (...) te daban herramienta s para poder enseñar”</p>	<p>Satis facción</p> <p>La palabra "exitosa" refleja la satisfacción obtenida gracias al apoyo del colegio, que ofreció talleres y herramientas a través de Perueduca, facilitando la enseñanza y el desarrollo profesional.</p>

			3	<p>“Al principio fue difícil, pero las capacitaciones nos ayudaron a reforzar sobre la gamificación”</p>	<p>“Lo bueno es que había muchos recursos, aunque al principio no sabíamos cómo adaptarlos a nuestras clases”</p>	Satisfacción	<p>Aunque al principio fue difícil adaptarse a las herramientas digitales, las capacitaciones y la disponibilidad de recursos generaron satisfacción al facilitar su integración en las clases.</p>
<p>Atribuciones al apoyo entre colegas</p>		<p>Pandemia</p>	2	<p>“Cuando llegó la pandemia, tener estos conocimientos fue un punto a favor para mí”</p>	<p>“Ayudé a otras maestras que estaban en cero con las herramientas que había”</p>	Satisfacción	<p>La satisfacción surge de cómo los conocimientos adquiridos durante la pandemia fueron un punto a favor, permitiéndole ayudar a otras maestras que no estaban familiarizadas con las herramientas digitales.</p>

		Po spandemi a	3	“Al principio no sabía por dónde empezar, pero, con el tiempo, me di cuenta de que podía ayudar a mis colegas también”	“A veces lo que aprendí lo compartía con ellos, ya que muchas veces no tenían ni idea de cómo empezar”	Satis facción	La satisfacción proviene de superar la incertidumbre inicial y, con el tiempo, poder compartir el aprendizaje con los colegas, ayudándoles a adaptarse a nuevas herramientas.
--	--	---------------------	---	--	--	------------------	---

Atribuciones de fracaso:

Atribuciones		Contexto	Artículos	Evaluación (Fracaso)	Situación	Emoción	Explicación
A.I Internas	Falta de habilidad	Pandemia	4	<p>“Un noventa por ciento no. Recuerda que en el estado hay bastante personal mayor (...) yo me sorprendía de que no sabían cómo mandar un contacto, no sabían cómo mandar una foto en WhatsApp y ellas lo decían en las reuniones virtuales lo decían, algunos hasta lloraban de impotencia porque no lo podían hacer”</p>	<p>“por qué no lo aprendía antes? decía debería haberlo aprendido antes, esto cuando necesitaba lo hacía mi hijo ahora es mi trabajo y de ello dependo”</p>	Frustración	<p>La mayoría de los profesores no tenían las habilidades necesarias para implementar la tecnología, lo que generó frustración e impotencia en ellos.</p>
		Postpandemia	2	<p>“soy una persona un poco perfeccionista no?”</p>	<p>“yo pienso que tiene que</p>	Frustración	<p>El docente considera que su propio éxito se debe a su</p>

				nunca creo que está todo bien a su cien por ciento”	ver mucho eso con la habilidad, y también la parte anímica de de la persona”		disposición para aprender.
			5	“cuando la aplicación es más amigable cuando no tiene no tiene tantos pasos y se puede navegar y hacerlo de manera intuitiva más fácil yo lo puedo hacer, pero cuando veo que se complica mucho ya no, ya lo dejo de lado ya lo descarto”	“Ya de repente lo vi lo utilicé un día, ya de ahí no me llevo mucho trabajo, ¿no? El tiempo también es importante ”	Frustración	La entrevistada prefiere aplicaciones que sean intuitivas y fáciles de usar, lo que sugiere que, cuando la tarea (en este caso, aprender a usar una aplicación) es percibida como sencilla, no requiere mucho esfuerzo de su parte.
	Falta de	Pandemia	2	“Yo evaluó mi desempeño en un	“Aunque trato	Frustración	Atribuye su desempeño a su

	esfuerzo			cincuenta por ciento”	de gamificar toda la sesión, es complicado y aún estoy trabajando en ello.”		esfuerzo por mejorar, pero reconoce que aún hay trabajo por hacer.
			3	“aquellos profesores que no se capacitaron o no mostraron interés en adaptar sus métodos probablemente enfrentaron más dificultades”	“ya que esta estrategia requiere de una inversión en tiempo y esfuerzo para obtener buenos resultados”	Frustración	La falta de preparación impidió una implementación exitosa de la gamificación.
		Pos pandemia	2	“Creo que un cincuenta por ciento porque hay mucho por	“La inteligencia artificial y otras	Inatisfacción	Atribuye la evaluación de su desempeño a la falta de conocimiento sobre

				<p>aprender, hay muchas herramientas que aún no conozco”</p>	<p>herramientas de gamificación todavía son nuevas para mí.”</p>		<p>algunas herramientas.</p>
			5	<p>“Lo que sí tengo que hacer es una autocrítica debería ser más más seguido, no lo hago tanto como te digo (...) me demanda tiempo buscar, seleccionar, crear un tiempo”</p>	<p>“Y como no me lo exigen para ser realista no me lo exigen porque si me lo exigieran, así como me exigen la planificación de la clase, que yo presente</p>	<p>Frustración, autocrítica</p>	<p>La profesora atribuye su falta de constancia en la creación de materiales y recursos a la falta de exigencia externa. Considera que si se le pidiera más regularmente, como en el caso de la planificación de clases, podría dedicar más tiempo y esfuerzo a esta tarea.</p>

					mis sesiones físicamente todos los lunes”		
A.E xternas	Fal ta de recursos externos	Pa ndemia	1	"se había entrado en la etapa de la negación (...) algunos profesores (...) no se contaba con los materiales (...) no se contaba con Internet"	"muchos se negaban (...) les costaba mucho (...) no se contaba con los materiales, no se contaba con Internet"	Frustración	El docente observa que la falta de recursos y una actitud de negación hacia la tecnología en otros colegas dificultaron su éxito en la implementación de la gamificación.
			4	“algunos profesores estaban contentos porque sus alumnos aprendían (...)	“po rque ellos querían que al cien por ciento	Frustración	Los profesores estaban contentos con el aprendizaje de los alumnos, pero se frustraban por las

				<p>aunque de repente no el cien por ciento porque algunos alumnos pues (...) en la zona que estaba no había Internet o fallaba en Internet, entonces, como no se podían contactar ahí la línea, entonces ahí se se sentían también un poco frustrados”</p>	<p>aprenda, este con el trabajo remoto, pero no se podía”</p>		<p>limitaciones del acceso a Internet que impedían un aprendizaje completo.</p>
			6	<p>“Sin embargo, hubo momentos en que algunas plataformas no funcionaban correctamente, lo que me generó frustración”</p>	<p>“po rque el tiempo era limitado y no podía desperdiciarlo en problemas técnicos”</p>	Frustración	<p>Experimentó frustración en algunos momentos debido a que las plataformas no funcionaban correctamente, lo cual le causaba ansiedad, ya que el tiempo era limitado y no quería desperdiciarlo en</p>

							problemas técnicos.
		Pos pandemia	4	<p>“Contamos con un aula de innovación donde trabajamos con laptops, pero solo tenemos acceso un día a la semana, esto me hace sentir frustrada. Sería ideal que se amplíe su uso a más días o que se permita llevar algunas laptops al aula regular”</p>	<p>El acceso al aula de innovación con laptops está limitado a un día por semana.</p>	Fru stración	<p>La docente percibe que las limitaciones en el uso de recursos tecnológicos restringen su capacidad para implementar estrategias educativas más dinámicas, lo que genera frustración y refuerza la necesidad de un acceso más flexible a las herramientas.</p>

Apéndice E: Libro de códigos

Resultados preliminares

Libro de códigos:

1. Concepciones sobre la gamificación
 - a. Gamificación como estrategia y método (P02, P03, P06)
 - i. Estrategia que requiere planificación, creatividad y conocimiento de un formato lúdico (P03, P06)
 1. La gamificación es una estrategia que, para ser efectiva, requiere planificación, creatividad y conocimiento de cómo adaptar los contenidos a un formato lúdico (P03)
 2. La gamificación como el uso de herramientas virtuales en la educación, que yo haga uso de esas herramientas de esos juegos (P06)
 - ii. Método para impartir educación (P02)
 1. Es un método para poder impartir educación (P02)
 - iii. Mejora los resultados académicos (P02)
 1. La implementación de dinámicas de juego en el aula mejora el aprendizaje y los resultados académicos al aumentar la motivación y la participación activa de los estudiantes (P02)
 - b. Gamificación como aprendizaje lúdico (P04, P06)
 - i. Aprendizaje lúdico que fomenta el interés del estudiante (P04, P06)
 1. La gamificación es un aprendizaje lúdico, donde se puede aprender las diferentes áreas como jugando y el niño demuestra más interés (P04)

2. La gamificación integra elementos del juego en el aprendizaje, transformando las actividades educativas en experiencias dinámicas y participativas, lo que motiva al estudiante a involucrarse activamente en su propio proceso de aprendizaje (P06)

2. Características de la gamificación

- a. Aprender jugando mediante el potencial educativo de la gamificación (P02, P06)
 - i. Cuando nos referimos a la gamificación, nos referimos a que toda una sesión de aprendizaje se transforma en un juego (P02)
 - ii. La gamificación transforma cada sesión de aprendizaje en una experiencia interactiva, donde los estudiantes no solo adquieren conocimientos, sino que se sienten motivados y comprometidos al participar activamente en el juego, lo que potencia su interés y retención (P06)
- b. Beneficios de la gamificación (P02, P03, P04, P06)
 - i. Alineadas con las habilidades (P03)
 1. La gamificación facilita el aprendizaje al hacerlo más dinámico y entretenido, favoreciendo el desarrollo de habilidades clave para el entorno educativo actual (P03)
 2. La gamificación mejora las habilidades de los estudiantes al integrar elementos de juego en el proceso de aprendizaje, lo que lo hace más atractivo y entretenido (P03)
 3. Se desarrolla habilidades como la resolución de problemas y el trabajo en equipo mientras se divierten (P03)

ii. Alineadas con los objetivos educativos (P02, P04, P06)

1. Al utilizar gamificación, puede reforzar los aprendizajes de mis estudiantes, ayudándoles a consolidar conceptos de manera más efectiva y divertida (P06)
2. En educación primaria, los niños aprenden mejor a través de emociones y experiencias lúdicas, por lo que mi objetivo fue generar emociones positivas y mostrarles que el aprendizaje puede ser divertido y no solo tradicional (P02)
3. La gamificación facilitó la participación activa en clase, permitiendo que todos los estudiantes se involucraran y compartieran sus ideas con confianza (P04)

3. Proceso de implementación de la gamificación

a) Diagnóstico y elección de herramientas de gamificación (P01, P02, P03, P04, P05, P06)

i) Diagnóstico de herramientas de gamificación (P01, P02, P06)

- 1) Algunos estudiantes se distraían con facilidad, lo que afectaba la dinámica de la clase (P02)
- 2) Se desconectaban debido a la falta de interacción directa, lo cual es un reto común en entornos de aprendizaje remoto, especialmente cuando no hay suficiente motivación (P01)
- 3) Los estudiantes enfrentaban dificultades para adaptarse a las nuevas tecnologías, lo que requiere que, como profesor, sea flexible y creativo, ofreciendo apoyo continuo para ayudarles a superar estos desafíos (P06)

- ii) Elección de las herramientas para la gamificación (P01, P02, P03, P04, P05, P06)
 - 1) La elección de herramientas adecuadas es esencial para la gamificación, ya que deben ser accesibles, alinearse con el currículo y promover la participación activa, ya sea mediante trabajo en equipo o competencia saludable (P03)
 - 2) A través de recompensas de juegos virtuales (P02, P05, P06)
 - (a) En Kahoot!, los estudiantes recibían incentivos como insignias y comodines por responder rápido, era una manera de medir el progreso de cada estudiante de forma divertida (P06)
 - (b) En Mentimeter, enviaba un link a los niños para que respondieran dos o tres preguntas, lo que me permitía recoger información sobre sus saberes previos y el porcentaje de la clase que estaba familiarizado con el tema (P05)
 - (c) En Clash Dojo, los estudiantes pueden visualizar sus avatares y la cantidad de puntos que acumulan al participar en clase, y al alcanzar ciertos niveles, como 100 o 200 puntos, reciben recompensas (P02)
- b) Evaluación e implementación de la gamificación (P01, P02, P03, P04, P05, P06)
 - i) Diseño del sistema de recompensas (P02, P03, P04, P06)
 - 1) Características del diseño del sistema de recompensas (P02, P04, P06)

- (a) Es esencial que el sistema de recompensas esté alineado con los objetivos pedagógicos, motivando tanto a los estudiantes de manera individual como a los grupos (P02)
 - (b) Además, debe ser atractivo, pero también justo y equitativo, premiando el esfuerzo, la creatividad y la mejora continua (P04)
 - (c) Es importante que, en lugar de enfocarnos solo en la competencia, promovamos la superación personal, ayudando a cada estudiante a crecer y avanzar a su propio ritmo (P06)
- 2) Tipos de recompensas (P02, P03)
- (a) Las recompensas pueden incluir puntos, medallas, insignias o privilegios (P03)
 - (b) Podría haber usado un sistema de niveles o desafíos, donde los estudiantes pueden ganar recompensas a medida que avanzan (P02)
- ii) Evaluación (P01, P03, P05)
- 1) Técnicas de evaluación (P01, P03)
- (a) He utilizado la observación en clase para identificar cómo los estudiantes reaccionan a las actividades gamificadas, evaluando así su participación y nivel de compromiso (P01)
 - (b) Conversando con otros docentes, comprendí las dificultades de implementar la gamificación, lo que me

ayudó a identificar mejoras y verificar si las herramientas se ajustan al perfil de los estudiantes (P03)

2) Instrumentos de evaluación (P05)

- (a) Usé cuestionarios al final de las actividades gamificadas para conocer cómo los estudiantes percibieron las herramientas, ver si les parecieron atractivas y si lograron aprender lo que se buscaba (P05)

iii) Seguimiento (P02, P04)

1) Según el nivel de motivación (P02)

- (a) Es fundamental realizar un seguimiento continuo de la participación de los estudiantes para ajustar las actividades según su respuesta y nivel de motivación (P02)

2) Según la opinión de los estudiantes (P04)

- (a) La retroalimentación constante fue clave, ya que les di a los estudiantes espacio para discutir los resultados y cambié las estrategias según sus comentarios (P04)

4. Atribuciones de éxito en la pandemia y pospandemia

a. Atribuciones a factores internos (P01, P02, P03, P04, P05, P06)

i. Atribuciones a la habilidad (P01, P02, P03, P04, P05, P06)

1. Pandemia

- a. Yo he aprendido y he tratado de dar a conocer lo que he podido (...) a veces costaba un poco, como digo, a veces se colgaba la red, no se podía trabajar, pero sí he tratado

de dar lo mejor en eso, sobre todo, para que los chicos se sientan motivados ante un aprendizaje (P01)

- b. Me sentí bastante hábil, siempre buscaba meterle (...) la gamificación (...) viene a ser todo un método (P02)
- c. He logrado adaptar las plataformas y herramientas de gamificación a las necesidades específicas de mis clases (P03)

2. Pospandemia

- a. Los profesores se sentían hábiles (...) de el uso de estas herramientas (...) se han sentido felices y contentos, porque ya eso lo prefieren aplicar a sus estudiantes puedan aprender (P04)
- b. He tenido éxito porque sabía porque tenía la habilidad de hacerlo (...) me ha permitido a mí poder, crear algo que a los niños les ayudaba a aprender (P05)
- c. Me sentí hábil usando plataformas como Kahoot! y EducaPlay porque son fáciles de usar (P06)

ii. Atribuciones al esfuerzo (P01, P02, P03, P05, P06)

1. Pandemia

- a. Sí fue exitoso porque yo me esforcé, estuve investigando, buscando, aprendiendo (...) nos daban cursos (...) hacer lo que es este tipo de encuestas y realizar juegos educativos (P01)
- b. Me esforcé, osea en parte me sentía atraída, pero como le digo lo que aprendí fue porque yo dedique tiempo a

poder este averiguar, a poder conocer a poder practicar y a poder arriesgarme (P02)

- c. El éxito al aplicar la gamificación durante la pandemia se debió a un esfuerzo continuo por capacitarme y adaptarme a las nuevas herramientas (P03)
- d. Les parecía difícil, que parecía que nunca venían a aprender, pero al final sí lo utilizaron y ya se acostumbraron (...) apenas les decía cómo lo tenían que hacerse con ellos mismos- ya se habían grabado cómo tenían que hacer, este, el uso de esas herramientas (P04)

2. Pandemia

- a. No es cuestión de suerte, todo es un por qué, uno tiene que invertir en dinero, en tiempo, en preparación. No es suerte, es falso. La suerte uno mismo la crea (P05)
- b. El esfuerzo por buscar actividades que pudieran captar la atención de los estudiantes me llevó a verlos más involucrados, lo cual me motivó a seguir usando gamificación (P05)
- c. El esfuerzo por preparar clases más atractivas, de investigar, practicar y arriesgarme me permitió obtener buenos resultados (...) captar la atención de los estudiantes (P06).

iii. Atribuciones a la capacidad de adaptación (P01, P04)

1. Pandemia

- a. Al principio les parecía muy difícil, muchas se molestaban, pero poco a poco se han ido familiarizando. Ahora ya lo prefieren para que los estudiantes puedan aprender de otra forma, más divertida (P04)

2. Pospandemia

- a. Creo que me fue fácil, no me resultó difícil, fue bastante sencillo para mí. Por ejemplo, si es un Quizizz, te dan como varias alternativas, entonces el niño corre y toca su respuesta (P01)
 - b. Al principio me costó un poco adaptarme, pero una vez que entendí cómo funcionaban las herramientas como Kahoot o Quizizz, todo fue mucho más fluido. Los niños disfrutaban y participan más (P01)
- b. Atribuciones a factores externos
 - i. Recursos institucionales disponibles (P03, P05)
 1. Recursos materiales
 - a. Pandemia
 - i. Invertí en equipos tecnológicos como una laptop y un celular para crear videos y comunicarse con los padres (P05).
 - b. Pospandemia
 - i. El colegio en el que trabajo nos proporciona los recursos necesarios, como una laptop por cada estudiante, internet y proyectores. Esto facilita

mucho el uso de las herramientas de gamificación (P03)

- ii. He encontrado que esta escuela ha sido modificada, la han reconstruido y la han implementado (...) Tengo ahora un proyector y también la facilidad de tener una laptop para mí (P05)

2. Recursos humanos

a. Pandemia

- i. El estado, el Ministerio de Educación, comenzó a capacitarnos (...) enviarnos videos, materiales para leer en casa de cómo utilizar ciertas herramientas (P05).
- ii. Durante la pandemia nosotros llevábamos estos talleres también o cursos para poder utilizar algunas herramientas. Ya cuando se dio la pandemia, el estado, el Ministerio de Educación, comenzó a capacitarnos... enviarnos videos, materiales para leer en casa de cómo utilizar ciertas herramientas (P05)
- iii. Al principio fue difícil, no conocíamos mucho de las herramientas digitales, pero las capacitaciones nos ayudaron. Lo bueno es que había muchos recursos, aunque al principio no

sabíamos cómo adaptarlos a nuestras clases

(P03)

b. Pospandemia

- i. Para mí sería la palabra exitosa (...) con apoyo del colegio... Nos brindaban talleres, también en los cursos de Perueduca (...) te daban herramientas para poder enseñar (P01)

ii. Atribuciones al apoyo entre colegas

1. Pandemia

- a. Cuando llegó la pandemia, tener estos conocimientos fue un punto a favor para mí (...) ayudé a otras maestras que estaban en cero con las herramientas que había (P02)

2. Pospandemia

- a. Al principio no sabía por dónde empezar, pero, con el tiempo, me di cuenta de que podía ayudar a mis colegas también. A veces lo que aprendí lo compartía con ellos, ya que muchas veces no tenían ni idea de cómo empezar (P03)

c. Emociones agradables

i. Satisfacción alcanzada ante el uso de la gamificación (P05, P06)

1. El progreso en el aprendizaje de los estudiantes (P05)

- a. Me siento satisfecha con mi aula y mis estudiantes, ya que las estrategias que he utilizado se reflejan en su

aprendizaje y progreso, lo que me genera una gran satisfacción al ver cómo avanzan (P05)

- b. Los estudiantes responden positivamente, están más activos en las actividades y muestran mayor interés en el contenido (P03)
- c. Mis estudiantes respondieron muy bien a estas actividades. Se sentían motivados, participaban más y aprendían de manera efectiva, lo que me dio la satisfacción de haberlo hecho bien (P03)
- d. Lo que aprendí lo hice de manera autodidacta. A través de la experiencia y el esfuerzo que dediqué, me genera satisfacción ver que los estudiantes realmente aprenden (P02)
- e. Haber dedicado tiempo a la preparación me ayudó, aunque hubo momentos en los que sentí que no era suficiente. Pero verlos involucrados me ayudó a seguir adelante (P05)

2. Superación de los desafíos

- a. Eso me genera satisfacción a mí. Yo me siento bien cuando utilizo la gamificación... Son mis herramientas que me permiten a mí poder enseñar mejor con mis niños (P05)
- b. Me siento más segura con las plataformas y veo que los niños responden mejor. Al principio dudaba de mi

capacidad, pero ahora me siento capaz de enseñar de manera más efectiva (P03)

ii. Alegría por los resultados (P04)

1. Me llena de alegría observar que mis estudiantes aprenden de manera innovadora, superando la enseñanza tradicional, lo que les permite beneficiarse y disfrutar del proceso de aprendizaje (P04)

iii. Orgullo

1. Reconocimiento de los colegas y la institución (P01)
 - a. Cuando mi clase fue monitoreada mientras utilizaba la gamificación, resultó ser una experiencia muy positiva, ya que tanto los profesores como los directivos me felicitaron por el enfoque y la interacción (P01)
2. Feedback de los padres respecto al progreso de sus hijos (P01)
 - a. He tenido un excelente desempeño al utilizar plataformas como Villa Planet para fomentar el aprendizaje a través del juego, y los padres están satisfechos con el progreso de sus hijos (P01)

5. Atribuciones de fracaso en la pandemia y pospandemia

d. Atribuciones internas

i. Atribuciones a la falta de habilidad

1. Pandemia

- a. Soy una persona un poco perfeccionista, nunca creo que está todo bien al cien por ciento (P02)

- b. Un noventa por ciento no. Recuerda que en el estado hay bastante personal mayor (...) yo me sorprendía de que no sabían cómo mandar un contacto, no sabían cómo mandar una foto en WhatsApp y ellas lo decían en las reuniones virtuales, algunos hasta lloraban de impotencia porque no lo podían hacer (P04)

2. Pospandemia

- a. Cuando la aplicación es más amigable, cuando no tiene tantos pasos y se puede navegar y hacerlo de manera intuitiva, más fácil yo lo puedo hacer, pero cuando veo que se complica mucho ya lo dejo de lado, ya lo descarto (P05)

ii. Atribuciones de falta de esfuerzo

1. Pandemia

- a. Aquellos profesores que no se capacitaron o no mostraron interés en adaptar sus métodos probablemente enfrentaron más dificultades (...) esta estrategia requiere de una inversión en tiempo y esfuerzo para obtener buenos resultados (P03)

2. Pospandemia

- a. Lo que sí tengo que hacer es una autocrítica: debería ser más seguido, no lo hago tanto como te digo (...) me demanda tiempo buscar, seleccionar, crear un tiempo (P05)

- b. Y como no me lo exigen (...) porque si me lo exigieran, así como me exigen la planificación de la clase, que yo presente mis sesiones físicamente todos los lunes (P05)
- c. Creo que un cincuenta por ciento porque hay mucho por aprender, hay muchas herramientas que aún no conozco. La inteligencia artificial y otras herramientas de gamificación todavía son nuevas para mí (P02)

iii. Atribuciones a la falta de recursos

1. Pandemia

- a. Se había entrado en la etapa de la negación (...) algunos profesores (...) no se contaba con los materiales (...) no se contaba con Internet (P01)
- b. Algunos profesores estaban contentos porque sus alumnos aprendían (...) aunque de repente no el cien por ciento porque algunos alumnos (...) en la zona que estaban no había Internet o fallaba el Internet, entonces... se sentían también un poco frustrados (P04)

2. Pospandemia

- a. Sin embargo, hubo momentos en que algunas plataformas no funcionaban correctamente, lo que me generó frustración (P06)
- b. Contamos con un aula de innovación donde trabajamos con laptops, pero solo tenemos acceso un día a la semana, esto me hace sentir frustrada. Sería ideal que se

amplíe su uso a más días o que se permita llevar algunas laptops al aula regular (P04)

e. Emociones desagradables

i. Sentimientos de culpa (P01, P05)

1. Reconocimiento de la importancia de la gamificación y la necesidad de mejorar el nivel (P05)

a. Soy consciente de la importancia de la gamificación y que aún no llego al nivel que me gustaría (P05)

2. Expresión de culpa en reuniones virtuales por la falta de conocimiento en herramientas digitales (P01)

a. En las reuniones virtuales, algunas expresaban su culpa y lloraban de impotencia al no poder usar las herramientas, lamentando no haberlas aprendido antes (P01)

ii. Frustración generada durante el uso de la gamificación (P03, P04)

1. Frustración al observar que los niños se aburrían o se cansaban (P04)

2. Me sentía frustrada al observar que los niños se aburrían o se cansaban (P04)

iii. Falta de familiaridad con las plataformas digitales (P03)

1. No estaba familiarizada con muchas de las plataformas digitales, como Kahoot y Quizizz, lo que hizo que el comienzo fuera tanto frustrante como desafiante (P03)