

**GAMIFICACIÓN MUSICAL EN DOS ESCUELAS DE ÑUBLE: REPRESENTACIONES Y
CONDICIONES PARA SU IMPLEMENTACIÓN**
**GAMIFICATION IN MUSIC EDUCATION AT TWO SCHOOLS IN ÑUBLE:
REPRESENTATIONS AND IMPLEMENTATION CONDITIONS**

Autores: ¹Miguel Ángel Gutiérrez Soto, ²Esteban Francisco Soto Vallejos, ³Matías Alfredo Solís Navarro y ⁴Rodrigo Sobarzo Ruiz.

¹ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-0048-9208>

²ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0007-7145-3444>

³ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0005-0862-8390>

⁴ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-6208-8093>

¹E-mail de contacto: miguelagutierrez@unach.cl

²E-mail de contacto: estebansoto@alu.unach.cl

³E-mail de contacto: matiasnavarro@alu.unach.cl

⁴E-mail de contacto: rodrigosoobarzo@unach.cl

Afiliación: ^{1*2*3*4*}Universidad Adventista de Chile, (Chile).

Artículo recibido: 18 de Agosto del 2026.

Artículo revisado: 20 de Agosto del 2026.

Artículo aprobado: 20 de Agosto del 2026.

¹Profesor de Historia y Geografía y Licenciado en Educación, graduado de la Universidad Adventista de Chile, (Chile). Magíster en Pedagogía en Educación Superior, graduado de la Universidad del Bío-Bío, (Chile). Máster en Dirección y Gestión de Proyectos, graduado de la Universidad Antonio de Nebrija, (España). Docente asociado de la Facultad de Educación de la Universidad Adventista de Chile,

²Profesor de Música con mención en Educación Extraescolar y Licenciado en Educación, graduado de la Universidad Adventista de Chile, (Chile).

³Profesor de Música con mención en Educación Extraescolar y Licenciado en Educación, graduado de la Universidad Adventista de Chile, (Chile).

⁴Profesor de Educación Física con mención en Educación Física Especial y Licenciado en Educación, graduado de la Universidad Adventista de Chile, (Chile). Magíster en Educación Física con mención en Actividad Física y Salud, graduado de la Universidad de Concepción, (Chile). Doctor en Ciencias de la Educación y Estadística, graduado de la Universidad Santander, (México). Actualmente se desempeña como Docente Investigador y Director Del Núcleo de Investigación en Educación de la Universidad Adventista de Chile, (Chile).

Resumen

El objetivo del estudio fue analizar cómo docentes y estudiantes representan y valoran la gamificación musical, así como las condiciones que reconocen para implementarla en aulas regulares y talleres extraescolares de dos escuelas municipales de la Región de Ñuble, Chile. Se desarrolló una investigación cualitativa, situada en el paradigma interpretativo y estructurada como un estudio de casos múltiples con subunidades contextuales. Participaron 24 estudiantes y cuatro docentes de música. La información se produjo mediante entrevistas semiestructuradas y grupo focal, y fue examinada a través de un análisis narrativo temático organizado por tres dimensiones deductivas: gamificación musical, recursos didácticos y contextos educativos. La comparación intra e intercaso y la triangulación entre técnicas y participantes permitieron reconocer convergencias, divergencias y

matices interpretativos. Los resultados muestran una valoración predominantemente favorable de la gamificación por su potencial para dinamizar la participación, la atención y la disposición emocional; sin embargo, su apropiación conceptual es heterogénea y no siempre se traduce en experiencias sistemáticamente gamificadas. También se identificó una accesibilidad diferenciada a instrumentos y tecnologías, concentrados principalmente en los talleres, junto con variaciones relativas al tiempo disponible, el tamaño de los grupos y el clima pedagógico. Se concluye que la viabilidad de la gamificación musical no depende de incorporar aisladamente juegos o tecnologías, sino de articular comprensión pedagógica, mediación intencionada de los recursos y condiciones contextuales. Estas interpretaciones ofrecen elementos transferibles a establecimientos con configuraciones institucionales análogas.

Palabras clave: Gamificación, Educación musical, Recursos educativos, Educación formal, Educación no formal, Casos múltiples.

Abstract

The study aimed to analyze how teachers and students represent and value music gamification and the conditions they recognize for implementing it in regular classrooms and extracurricular workshops at two municipal schools in the Ñuble Region of Chile. A qualitative study was conducted within the interpretive paradigm and structured as a multiple-case study with contextual subunits. Participants included 24 students and four music teachers. Data were generated through semi-structured interviews and focus group and examined through thematic narrative analysis organized around three deductive dimensions: music gamification, teaching resources, and educational contexts. Within-case and cross-case comparisons, together with triangulation across techniques and participants, made it possible to identify convergences, divergences, and interpretive nuances. Findings show a predominantly favorable valuation of gamification because of its perceived potential to foster participation, attention, and emotional readiness. However, its conceptual appropriation was heterogeneous and did not always translate into systematically gamified experiences. Differentiated access to instruments and technologies, mainly concentrated in workshops, was also identified, along with variations in available time, group size, and pedagogical climate. It is concluded that the viability of music gamification does not depend on the isolated incorporation of games or technologies, but on the articulation of pedagogical understanding, the intentional mediation of resources, and contextual conditions. These situated interpretations provide analytically transferable insights for schools with comparable institutional configurations.

Keywords: Gamification, Music education, Educational resources, Formal education, Non-formal education, Multiple cases.

Sumário

Escreva). O objetivo do estudo foi analisar como professores e estudantes representam e valorizam a gamificação musical, bem como as condições que reconhecem para sua implementação em aulas regulares e oficinas extracurriculares de duas escolas municipais da Região de Ñuble, Chile. Desenvolveu-se uma pesquisa qualitativa, situada no paradigma interpretativo e estruturada como estudo de casos múltiplos com subunidades contextuais. Participaram 24 estudantes e quatro professores de música. As informações foram produzidas por meio de entrevistas semiestruturadas e grupos focais e examinadas mediante análise narrativa temática organizada em três dimensões dedutivas: gamificação musical, recursos didáticos e contextos educacionais. A comparação intra e intercasos e a triangulação entre técnicas e participantes permitiram reconhecer convergências, divergências e nuances interpretativas. Os resultados mostram uma valorização predominantemente favorável da gamificação por seu potencial percebido para dinamizar a participação, a atenção e a disposição emocional. Entretanto, sua apropriação conceitual é heterogênea e nem sempre se traduz em experiências sistematicamente gamificadas. Também foi identificado acesso diferenciado a instrumentos e tecnologias, concentrados principalmente nas oficinas, juntamente com variações relativas ao tempo disponível, ao tamanho dos grupos e ao clima pedagógico. Conclui-se que a viabilidade da gamificação musical não depende da incorporação isolada de jogos ou tecnologias, mas da articulação entre compreensão pedagógica, mediação intencional dos recursos e condições contextuais. Essas interpretações situadas oferecem elementos analiticamente transferíveis para escolas com configurações institucionais semelhantes.

Palavras-chave: Gamificação, educação musical, recursos educacionais, educação formal, educação não formal, estudo de casos múltiplos.

Introducción

La transformación de los escenarios educativos contemporáneos ha intensificado la búsqueda de estrategias capaces de articular participación, mediación tecnológica e intencionalidad pedagógica. Este proceso no equivale a una sustitución automática de las prácticas existentes: la incorporación de dispositivos o dinámicas novedosas sólo adquiere sentido formativo cuando responde a propósitos curriculares y las características de quienes aprenden (Reig, 2010; Sobarzo et al., 2023). En consecuencia, la innovación requiere examinar no únicamente qué recursos se incorporan, sino también cómo los actores educativos los comprenden, valoran y hacen viables en contextos institucionales concretos.

En educación musical, esta exigencia resulta particularmente relevante ya que la disciplina dispone de posibilidades expresivas, corporales, creativas y colaborativas que pueden favorecer una participación, sin embargo, su desarrollo escolar está condicionado por la organización curricular, la disponibilidad de instrumentos, las competencias profesionales y las formas de interacción construidas en el aula. Diversos estudios realizados por los investigadores Ángel, (2018), Correa y Pérez, (2022) y Navarro, (2017) ha advertido tensiones entre prácticas de enseñanza tradicionales y enfoques centrados en la actividad del estudiantado, así como desigualdades que inciden en las oportunidades de aprendizaje musical en este sentido estas tensiones no invalidan las prácticas consolidadas, pero justifican explorar mediaciones que amplíen el repertorio didáctico del profesorado. Entre tales mediaciones se encuentra la gamificación, entendida como la incorporación intencionada de elementos del diseño de juegos en actividades que no son juegos en sí mismas (Deterding et al., 2011). Su empleo educativo puede integrar desafíos,

reglas, retroalimentación, progresión, roles y formas de reconocimiento dentro de una secuencia orientada por objetivos de aprendizaje. Esta delimitación permite diferenciarla del aprendizaje basado en juegos, de la actividad lúdica ocasional y del uso aislado de tecnologías (Pérez y Navarro, 2022; Werbach y Hunter, 2014). La distinción es sustantiva porque una valoración favorable del juego no demuestra, por sí misma, la existencia de una arquitectura didáctica gamificada.

La gamificación tiene posibilidades relacionadas con la motivación, el compromiso y la participación, aunque sus efectos dependen del diseño, la duración y las condiciones de implementación lo cual se refleja en el estudio realizado por Ramírez et al. (2024) muestra que el compromiso escolar comprende componentes conductuales, emocionales y cognitivos, de modo que no debe reducirse al disfrute inmediato. En el ámbito musical, la investigación realizada por los investigadores Rosendo et al. (2023) documenta un valor de las estrategias gamificadas para la enseñanza del solfeo, mientras que el estudio de Weatherly et al. (2026), al revisar el aprendizaje musical digital basado en juegos, señalan oportunidades y restricciones de acceso, costo y disponibilidad, aunque este último enfoque es próximo y no equivalente a la gamificación, contribuye a comprender el entramado de condiciones que acompaña su aplicación.

El problema de investigación se configura, por tanto, en la distancia entre el reconocimiento del potencial de la gamificación musical y el conocimiento situado acerca de cómo es representada por docentes y estudiantes, qué experiencias identifican como gamificadas y en qué condiciones considera viable su implementación, cuestión que también es exigida y orientada por los marcos normativos

del currículum chileno. En la Región de Ñuble, esta cuestión adquiere especial interés al comparar el aula regular con los talleres extraescolares: ambos pertenecen a la misma organización escolar, pero difieren en temporalidad, participación, acceso a recursos y formas de relación pedagógica que al tratar estas diferencias como parte del fenómeno permite evitar explicaciones que atribuyen la innovación exclusivamente a la tecnología o a la disposición individual del profesorado.

A partir de este problema, la investigación se orientó por la pregunta: ¿Cómo representan y valoran docentes y estudiantes la gamificación musical, y qué condiciones reconocen para su implementación en aulas regulares y talleres extraescolares de dos escuelas municipales de la Región de Ñuble? El objetivo fue analizar dichas representaciones y valoraciones, así como las condiciones pedagógicas, materiales y contextuales reconocidas por los participantes. La gamificación se consolidó conceptualmente como el uso de elementos propios del diseño de juegos en contextos ajenos al juego (Deterding et al., 2011). Werbach y Hunter (2014) profundizan esta idea al distinguir dinámicas, mecánicas y componentes, cuya combinación debe responder a objetivos y comportamientos esperados.

En educación, esta estructura exige que el desafío, la progresión, las reglas y la retroalimentación se articulen con contenidos y criterios de evaluación. Por ello, no toda actividad entretenida, competitiva o tecnológica constituye gamificación; la denominación depende de la coherencia del diseño pedagógico (Pérez y Navarro, 2022). Así también lo postulado por Sarabia-Guevara y Bowen-Mendoza (2023) muestra, además, la expansión de estos enfoques y la necesidad de distinguir sus fundamentos de sus aplicaciones puntuales.

Es necesario destacar que la gamificación puede renovar la experiencia educativa al favorecer la participación y proponer desafíos vinculados con el saber (Guevara et al., 2023; Liberio 2019). Desde una perspectiva afectiva, Landowska (2014) subraya la relación entre compromiso, motivación y procesos de comprensión. En una perspectiva convergente los estudios de Ortiz et al. (2018) y Martínez y Ríos (2019) destacan la capacidad de un diseño gamificado para sostener el interés y articular enseñanza con participación. No obstante, la motivación no debe tratarse como un resultado uniforme ni como sustituto del aprendizaje: su expresión está mediada por el sentido atribuido a la actividad, la experiencia previa, la posibilidad de elegir y la claridad de las metas.

En la enseñanza musical, el interés por la gamificación se vincula con el carácter performativo, creativo y colaborativo de la disciplina. Siendo visualizado por López (2019) como una vía de innovación pedagógica para reconfigurar la motivación en la formación musical, mientras que Rosendo et al. (2023) analizan una estrategia destinada a la enseñanza del solfeo. Estos aportes permiten reconocer posibilidades específicas, pero también muestran que la investigación empírica situada en educación musical continúa siendo menos extensa que la desarrollada en otras áreas.

Desde un estudio reciente de Weatherly et al. (2026) aporta evidencia actualizada sobre aprendizaje musical digital basado en juegos. Sus resultados sugieren que las herramientas digitales pueden conectar prácticas formales e informales, pero advierten obstáculos de disponibilidad, accesibilidad y costo. Debido a que el aprendizaje basado en juegos y gamificación no son equivalentes, la diferencia permite sostener una lectura crítica: el valor educativo no reside en el recurso lúdico aislado,

sino en la relación entre propósito musical, estructura de participación y mediación docente. En consecuencia, la primera dimensión del estudio comprende la apropiación conceptual de la gamificación musical, las valoraciones que docentes y estudiantes formulan sobre ella y las experiencias que reconocen en sus prácticas. Esta dimensión permite examinar tanto las convergencias favorables como las reservas, ambigüedades y experiencias divergentes, sin convertir la aceptación declarada en evidencia de efectividad. Los recursos didácticos no son objetos neutrales ni equivale exclusivamente a equipamiento. Según Morales (2012) los concibe como medios físicos o virtuales que facilitan la enseñanza y se adecuan a las características de quienes aprenden. En un sentido convergente, el autor Díaz (1996) los define como elementos, útiles o estrategias que apoyan la tarea docente y cumplen funciones motivadoras, estructuradoras y didácticas. Su valor se produce, por consiguiente, en la mediación entre contenido, actividad, docente y estudiante.

En educación musical, esta concepción incluye instrumentos, cuerpo, voz, objetos cotidianos, materiales reciclados, anotaciones, grabaciones, aplicaciones y entornos digitales. Para Acosta-Yela et al. (2022) destacan el papel de los recursos tecnológicos en experiencias gamificadas, pero su sola presencia no asegura una mediación pertinente. La selección debe relacionarse con propósitos musicales concretos como son la a) escuchá, b) interpretación, c) creación d) comprensión conceptual, así también con las posibilidades efectivas de acceso y uso. La competencia digital del profesorado de música constituye una condición adicional. Cheng et al. (2024) señalan que esta competencia integra conocimientos tecnológicos, pedagógicos y disciplinares, no

puede reducirse al dominio operativo de dispositivos. Desde esta perspectiva, un afinador, una estación de trabajo de audio digital o una lista colaborativa se convierten en recursos para la gamificación únicamente si se incorporan a una secuencia con reglas, desafíos, progresión, retroalimentación y objetivos musicales explícitos.

La disponibilidad institucional tampoco equivale a accesibilidad pedagógica, un establecimiento puede poseer instrumentos o tecnologías y, simultáneamente, restringir su circulación a determinados espacios, horarios o grupos. Esta distinción permite analizar las condiciones de implementación más allá del inventario: importa si el recurso está disponible cuando se necesita, si el profesorado puede incorporarlo con intencionalidad y si su distribución favorece oportunidades de participación comparables. La segunda dimensión examina, las representaciones sobre la disponibilidad, el acceso y el uso de recursos físicos, corporales y tecnológicos. Su incorporación al análisis permite comprender cómo las condiciones materiales interactúan con el conocimiento profesional y la organización escolar, evitando atribuir las posibilidades de innovación a la mera abundancia o escasez de objetos.

Los contextos educativos organizan tiempos, espacios, formas de participación y expectativas acerca del aprendizaje. En el aula regular, la educación musical se inscribe en un marco curricular común y garantiza un acceso amplio a estudiantes con experiencias e intereses heterogéneos. En relación con los talleres extraescolares, en cambio, suelen articular participación electiva, grupos más acotados y mayor continuidad práctica. Estas diferencias no establecen una jerarquía pedagógica previa, sino configuraciones que ofrecen oportunidades

y restricciones distintas. El formato de taller favorece metodologías centradas en la acción, la creación y la producción compartida. Siendo así que el autor Blanco (2018) destaca el potencial de las aulas y talleres creativos en educación musical, mientras que Núñez y González (2020) relacionan el aula-taller con la motivación y los logros de aprendizaje. Sin embargo, la participación voluntaria, el interés musical previo, la composición del grupo y el acceso diferenciado a recursos deben considerarse como explicaciones concurrentes cuando se comparan experiencias.

La distinción entre educación formal, no formal e informal tampoco es absoluta. Para Storsve (2026) propone tratar estas nociones como distinciones analíticas para estudiar el aprendizaje musical, reconociendo que las prácticas pueden combinar planificación docente, exploración personal, repertorios cotidianos y participación comunitaria. No obstante, el taller extraescolar conserva propósitos formativos y acompañamiento profesional, mientras que el aula regular puede incorporar dinámicas asociadas con aprendizajes menos formalizados. Esta permeabilidad también resulta coherente con la necesidad de adaptar la gamificación a la diversidad de condiciones educativas señalada por Sánchez (2021).

Esta hibridación pedagógica permite examinar la circulación de repertorios, recursos y formas de interacción entre ambos espacios. Cómo es evidenciado en el estudio de Sánchez y Jara (2019) donde muestran que las representaciones docentes se construyen en relación con estudiantes y contextos, mientras que el estudio de Valle et al. (1998) sobre estrategias de aprendizaje subraya la relevancia de las condiciones escolares para orientar la actividad. Así, el contexto no funciona como telón de

fondo, sino como una dimensión constitutiva de la experiencia. La tercera dimensión aborda las condiciones temporales, espaciales, organizativas y relacionales del aula regular y del taller extraescolar. Su análisis busca comprender cómo dichas condiciones moldean las valoraciones sobre la gamificación musical y qué posibilidades de articulación reconocen los participantes entre ambos espacios.

Materiales y Métodos

La investigación adoptó un enfoque cualitativo y se situó en el paradigma interpretativo, porque buscó comprender los significados que docentes y estudiantes atribuyen a la gamificación musical y a sus condiciones de implementación (Ramírez y Arbesú, 2019). Se empleó un estudio de casos múltiples. Esta decisión permitió examinar el fenómeno dentro de sus escenarios institucionales y desarrollar una comparación sistemática entre dos establecimientos, preservando la singularidad de cada caso.

Los casos de estudio corresponden a dos establecimientos de administración municipal de la Región de Ñuble que impartían educación musical en aula regular y, adicionalmente, desarrollaban talleres extraescolares a cargo de docentes del área. La selección fue intencional y respondió a la posibilidad de contrastar subunidades con diferencias de tiempo, composición grupal, acceso a recursos y organización pedagógica dentro de una misma institución. Para resguardar su identidad, se denominaron Escuela 1 (E1) y Escuela 2 (E2). Participaron 24 estudiantes, constituidos en 10 mujeres y 14 hombres, entre 11 y 15 años, pertenecientes a niveles desde quinto año de educación básica hasta primer año de educación media. En cada establecimiento se conformaron dos grupos de seis estudiantes: uno vinculado al aula regular y otro al taller extraescolar.

También participaron cuatro docentes de música: un docente de aula regular y un docente de taller por escuela. Los criterios de inclusión consideraron la participación y sostenida en el espacio educativo correspondiente.

Con relación al procedimiento de recolección de información se ha optado por trabajar mediante dimensiones deductivas, dado que estas provienen de la revisión teórica y objetivos específicos del estudio, (Cházaro, 2024) provocando una orientación en la elaboración de los instrumentos, por lo que constituyen el principal nivel de análisis del estudio. Las dimensiones del estudio corresponden a tres ámbitos deductivos que delimitan el alcance de la indagación y orientan la producción y el análisis de la información. La primera dimensión corresponde: a) Gamificación musical, comprende las representaciones y valoraciones que docentes y estudiantes construyen respecto de esta

estrategia didáctica, incluyendo su apropiación conceptual, el potencial motivador y pedagógico que le atribuyen y las experiencias que reconocen como gamificadas en la enseñanza musical.

La segunda dimensión correspondiente a b) Recursos didácticos, aborda los medios físicos, corporales, simbólicos y tecnológicos empleados durante las actividades pedagógicas, considerando sus condiciones de disponibilidad, acceso, suficiencia y mediación en la implementación de la gamificación. Por su parte, la tercera dimensión denominada c) Contextos educativos, examina las condiciones temporales, espaciales, organizativas y relacionales que caracterizan el aula regular y el taller extraescolar, con el propósito de comprender cómo estos escenarios favorecen o dificultan el desarrollo de experiencias gamificadas.

Tabla 1. Matriz de consistencia de instrumentos.

Objetivos específicos	Entrevista a docentes		Grupo focal de estudiantes
Analizar las representaciones y valoraciones de docentes y estudiantes respecto de la gamificación musical como estrategia didáctica para el aprendizaje musical.	Dimensión 1: Gamificación musical	¿Qué opinión tiene sobre el uso de la gamificación como estrategia didáctica en la enseñanza musical? Desde su experiencia, ¿cómo percibe que la gamificación influye en la motivación de los estudiantes durante el aprendizaje musical? ¿Considera que las actividades gamificadas mejoran el rendimiento académico de los estudiantes en música? ¿Por qué? ¿Qué elementos de las dinámicas de gamificación han sido más efectivos en su experiencia docente? Desde tu perspectiva docente, ¿cómo se sienten los estudiantes cuando participan en actividades gamificadas en comparación con clases tradicionales? ¿Podrías contar alguna actividad gamificada que recuerdes especialmente y explicar por qué les gustó o no?	¿Qué les parece cuando en clases de música jugamos o hacemos actividades como si fueran juegos? ¿Les gusta? ¿Por qué? ¿Creen que aprender con juegos les da más ganas de aprender música? ¿Cómo se sienten cuando hacen estas actividades? ¿Qué es lo que más les gusta de los juegos en clases de música? ¿Qué parte les parece más entretenida? ¿Sienten que aprenden más música cuando usan juegos? ¿Cómo lo notan ustedes?
Examinar las condiciones de disponibilidad, acceso y mediación pedagógica de los recursos didácticos vinculadas con la implementación de la gamificación musical.	Dimensión 2: Recursos didácticos	¿Qué recursos o materiales suele utilizar para implementar actividades gamificadas en sus clases o talleres? ¿Cree que cuenta con suficientes recursos para llevar a cabo estas actividades? Si no, ¿qué recursos adicionales serían útiles? ¿Cómo podría incorporar las tecnologías de la información y la comunicación (TICs) en las actividades gamificadas? ¿Qué diferencias notas cuando usan tecnología (como tablets, computadores, apps) en comparación con materiales tradicionales? ¿Alguna vez sintieron que les faltaban materiales o recursos para completar una actividad gamificada? ¿Qué hicieron en ese caso?	¿Qué cosas usan cuando hacen juegos en la clase de música? (Por ejemplo, instrumentos, tarjetas, tablet, etc.) ¿Creen que tienen todo lo necesario para hacer estas actividades? ¿O a veces les falta algo? Si pudieran agregar algo a las actividades de juegos en música, ¿qué les gustaría tener o usar?
Comprender las condiciones temporales, organizativas y relacionales que caracterizan el aula regular y el taller extraescolar como contextos para la implementación de la gamificación musical.	Dimensión 3: Contextos educativos	¿Qué diferencias ha notado en la implementación de actividades gamificadas en aulas regulares y talleres extraescolares? ¿Cómo influye el entorno educativo (aula regular o taller) en la respuesta de los estudiantes a las actividades gamificadas? ¿Qué recomendaciones daría para mejorar la implementación de estrategias de gamificación en el aprendizaje musical? ¿Les resulta más fácil a los estudiantes participar en actividades gamificadas dentro del aula o en los talleres? ¿Por qué? ¿Cómo influyen sus compañeros o compañeras en su experiencia de aprendizaje durante las actividades gamificadas?	¿Aprenden de forma distinta cuando están en clases normales y cuando están en los talleres? ¿Qué cambia? ¿Cómo se sienten cuando juegan en la clase normal? ¿Y en los talleres? ¿Hay alguna diferencia? ¿Qué cosas ayudan o dificultan cuando hacen actividades con juegos? (Ej: espacio, tiempo, si están en grupo o solos, etc.)

Fuente: Elaboración propia.

Como se observa en la Tabla 1, la matriz general de consistencia teórico-metodológica presenta la correspondencia entre los objetivos específicos, las dimensiones deductivas y las preguntas textuales incorporadas en la entrevista semiestructurada para docentes y el grupo focal con estudiantes. El corpus fue examinado manualmente mediante análisis narrativo temático, entendido como un procedimiento que atiende tanto al contenido de los relatos como a la forma en que los participantes organizan y significan sus experiencias (Fernández, 2015; Riessman, 2008). El informe empírico se utilizó como estrategia de reporte para integrar voces, contrastes y regularidades, y no como una técnica analítica independiente.

El procedimiento comprendió: (a) lectura reiterada y organización del corpus por caso, técnica y subunidad; (b) identificación de segmentos vinculados con cada dimensión deductiva; (c) elaboración de síntesis narrativas por participante y contexto; (d) comparación intracasos entre aula y taller; (e) comparación intercasos; y (f) integración de convergencias, divergencias y experiencias discrepantes. El análisis se mantuvo deliberadamente en las tres dimensiones definidas, sin incorporar niveles adicionales de clasificación.

Para identificar la procedencia de los fragmentos se emplearon los siguientes códigos: DA, docente de aula regular; DT, docente de taller; FG-A, grupo focal vinculado al aula regular; FG-T, grupo focal vinculado al taller; y E1 o E2, establecimiento de procedencia. Los códigos se combinaron, por ejemplo, DA-E1 o FG-T-E2 sin individualizar a las personas. La triangulación entre entrevistas, grupos focales, casos y subunidades se orientó a examinar la consistencia y complejidad de las interpretaciones, no a forzar uniformidad entre

las fuentes. El rigor se fortaleció mediante la conservación de la trazabilidad entre fragmentos, códigos de procedencia y dimensiones; la comparación intra e intercaso; la búsqueda de experiencias divergentes; y la triangulación de técnicas y participantes. La lectura estuvo orientada por dimensiones construidas antes del trabajo analítico, por lo que se asumió reflexivamente su influencia en la organización del corpus. Para evitar que este marco redujera la diversidad de los relatos, se conservaron reservas, contradicciones y matices junto con las convergencias predominantes.

El estudio priorizó el respeto, la participación voluntaria, la confidencialidad y el derecho a retirarse, en concordancia con orientaciones éticas para la investigación educativa (British Educational Research Association [BERA], 2024). Las personas adultas otorgaron consentimiento informado; en el caso del estudiantado se obtuvo el consentimiento de sus responsables y el asentimiento de los propios participantes. El proyecto de investigación fue aprobado por el Comité Ético Científico de la Universidad Adventista de Chile, según N.º de dictamen: 2025-049, según Acta n.º 2025-012 y el voto n.º 2025-053, de fecha 26-05-2026 de aprobación. Los nombres de instituciones y participantes fueron reemplazados por códigos y la información se utilizó exclusivamente con fines científicos.

Resultados y Discusión

Los resultados se presentan como un informe empírico organizado por las tres dimensiones deductivas. La exposición integra la comparación entre casos, participantes y subunidades, de modo que las coincidencias no oculten las diferencias en la apropiación conceptual, el acceso a recursos ni las condiciones de cada escenario.

Tabla 2. Resultados por dimensión de análisis.

Dimensión	Principales hallazgos	Aula regular	Taller extraescolar	Síntesis interpretativa
Gamificación musical	Docentes y estudiantes presentan una valoración mayoritariamente favorable de la gamificación por su capacidad para incrementar la atención, participación, motivación y disposición emocional. Sin embargo, existe una comprensión heterogénea del concepto, asociado frecuentemente con juego, competencia, entretenimiento o tecnología.	Se reconoce su potencial motivador, pero aparecen reservas relacionadas con distracción, desorden, pérdida de continuidad y dificultad para controlar grupos numerosos.	Se perciben mayores posibilidades para desarrollar actividades dinámicas y participativas, aunque los docentes no siempre identifican sus prácticas como experiencias formalmente gamificadas.	Existe predisposición favorable hacia la gamificación, pero su implementación es todavía incipiente y requiere mayor conocimiento sobre reglas, desafíos, progresión y retroalimentación.
Recursos didácticos	Existen diferencias importantes en el acceso y utilización de recursos entre aula y taller. La disponibilidad institucional no garantiza necesariamente su utilización pedagógica en todos los espacios.	Predomina el empleo del cuerpo, mesas, lápices y materiales reciclados. Se identifican limitaciones en el acceso a instrumentos y determinadas tecnologías.	Existe mayor disponibilidad de instrumentos musicales, amplificación, grabaciones, celulares y herramientas digitales, aunque persisten dificultades de conectividad y algunas carencias específicas.	La problemática no radica únicamente en la existencia de recursos, sino en su acceso, distribución y apropiación pedagógica.
Contextos educativos	Aula y taller presentan condiciones organizativas y pedagógicas diferentes que influyen en las posibilidades de implementar estrategias gamificadas.	Mayor número de estudiantes, heterogeneidad, interrupciones, menor disponibilidad de instrumentos y mayores exigencias de regulación y convivencia.	Grupos más pequeños, participación voluntaria, mayor tiempo de práctica, continuidad, acceso a recursos y posibilidades de acompañamiento personalizado.	El taller ofrece condiciones percibidas como más favorables para determinadas actividades, pero ello no demuestra que sea pedagógicamente superior ni que produzca mayor aprendizaje.
Integración de las dimensiones	La implementación de la gamificación musical depende de la interacción entre conocimiento de la estrategia, recursos disponibles y condiciones del contexto educativo.	Requiere estrategias adaptables a grupos numerosos y a recursos más limitados.	Facilita experiencias intensivas y personalizadas, aunque vinculadas con grupos más seleccionados y motivados previamente.	La gamificación debe comprenderse como una estrategia pedagógica planificada y contextualizada, y no simplemente como incorporación de juegos o tecnología.

Fuente: Elaboración propia.

Los resultados muestran que la gamificación musical posee una valoración predominantemente positiva entre docentes y estudiantes, especialmente por su potencial para favorecer la participación, atención, motivación y disposición emocional durante las actividades de aprendizaje. No obstante, esta aceptación convive con una comprensión todavía parcial del concepto, ya que los participantes tienden a relacionarlo principalmente con competencia, entretenimiento, juegos o utilización de tecnologías. En consecuencia, se evidencia una distancia entre reconocer los posibles beneficios de una experiencia gamificada y disponer de los conocimientos pedagógicos necesarios para diseñarla de manera sistemática. Los relatos muestran, además, que son escasas las experiencias que integran de forma sostenida

elementos como reglas, desafíos, progresión y retroalimentación, por lo que no puede hablarse de una implementación homogénea de la gamificación en los espacios estudiados. Las percepciones estudiantiles refuerzan esta interpretación. La mayoría asocia las actividades lúdicas con una mayor motivación, atención y comprensión; sin embargo, también aparecen opiniones que advierten sobre la posibilidad de que el juego genere distracción. Esta diferencia resulta relevante porque demuestra que la gamificación no es valorada automáticamente de manera positiva por todos los estudiantes. Su aceptación parece depender de la forma en que se estructura la actividad, de la claridad de sus objetivos y de la capacidad del docente para mantener un equilibrio entre diversión y propósito pedagógico. De esta

manera, las opiniones divergentes no deben interpretarse como rechazo a las metodologías innovadoras, sino como evidencia de que el componente lúdico necesita estar organizado en función del aprendizaje musical.

En la dimensión correspondiente a los recursos didácticos se identificó una diferencia evidente entre el aula regular y el taller extraescolar. En las aulas predominan recursos accesibles como el cuerpo, las mesas, lápices y materiales reciclados, mientras que los talleres concentran instrumentos musicales, amplificadores y diferentes recursos tecnológicos. Sin embargo, los resultados muestran que la cuestión no puede reducirse a afirmar que una institución posee o carece de recursos. En algunos casos, estos materiales existen dentro del establecimiento, pero su utilización se concentra en determinados espacios. Por tanto, el análisis permite diferenciar tres componentes: disponibilidad institucional, acceso efectivo al recurso y capacidad pedagógica para incorporarlo a una experiencia de aprendizaje.

Esta situación evidencia, además, una importante capacidad de adaptación por parte de docentes y estudiantes, quienes recurren a elementos corporales y materiales cotidianos cuando no disponen de instrumentos específicos. No obstante, el aprovechamiento creativo de estos elementos no elimina las diferencias existentes en cuanto a oportunidades de interpretación, producción y exploración musical. Los instrumentos y herramientas digitales ofrecen posibilidades que no pueden ser completamente sustituidas por recursos improvisados. De ahí que los resultados sugieran la necesidad de mejorar no solamente la dotación, sino también la circulación institucional de los recursos y su integración dentro de secuencias didácticas planificadas.

Respecto a los contextos educativos, se observa que aula regular y taller extraescolar presentan configuraciones diferentes. El taller aparece asociado con grupos más reducidos, continuidad de la práctica, participación voluntaria, mayor disponibilidad de tiempo y acceso directo a instrumentos, mientras que el aula regular concentra grupos más heterogéneos y numerosos y mayores necesidades de regulación.

Estas diferencias permiten comprender por qué docentes y estudiantes consideran que determinadas actividades pueden desarrollarse con mayor facilidad en los talleres. Sin embargo, no resulta metodológicamente apropiado atribuir esa percepción exclusivamente a la gamificación, debido a que intervienen simultáneamente factores como el tamaño del grupo, la motivación previa de los participantes, el tiempo disponible y la disponibilidad de materiales.

Los resultados permiten interpretar que la implementación de la gamificación musical se encuentra determinada por la interacción de las tres dimensiones analizadas. El conocimiento que posee el docente sobre gamificación condiciona la forma en que selecciona y organiza los recursos; la disponibilidad y accesibilidad de estos recursos amplía o limita las posibilidades de diseño; y las características del contexto establecen las condiciones temporales, espaciales y organizativas dentro de las cuales puede desarrollarse la estrategia. Por consiguiente, los hallazgos no permiten afirmar que la gamificación haya mejorado directamente el aprendizaje musical, sino que muestran cómo docentes y estudiantes la comprenden, valoran y consideran viable bajo determinadas condiciones pedagógicas e institucionales. Los resultados relacionados con la apropiación conceptual de la

gamificación musical coinciden con Pérez y Navarro (2022), quienes advierten que algunas experiencias educativas denominadas gamificadas no necesariamente incorporan todos los elementos que caracterizan a esta estrategia.

Esta situación se observa en los participantes del presente estudio, quienes relacionaron recurrentemente la gamificación con entretenimiento, competencia y tecnología, sin identificar siempre una estructura conformada por objetivos, reglas, desafíos, progresión y retroalimentación. La interpretación es también consistente con la conceptualización de Deterding et al. (2011), quienes establecen que gamificar implica incorporar elementos propios del diseño de juegos dentro de contextos originalmente no lúdicos. Desde esta perspectiva, utilizar un juego, una aplicación o una actividad entretenida no resulta suficiente para considerar una experiencia como gamificada.

Otro hallazgo relevante es la elevada valoración de las posibilidades motivacionales de estas actividades. Tanto docentes como estudiantes mencionaron mayor participación, atención, interés y mejor disposición emocional. Sin embargo, estos resultados deben interpretarse como percepciones sobre la experiencia educativa y no como evidencia de una mejora efectiva del aprendizaje musical. Esta precisión coincide con Ramírez et al. (2024) quienes sostienen que el compromiso escolar posee dimensiones conductuales, cognitivas y emocionales y, por tanto, no puede evaluarse únicamente mediante el disfrute o la participación momentánea. En este sentido, que los estudiantes manifiesten que una actividad es entretenida o que los motiva constituye un hallazgo relevante, pero no permite concluir que hayan desarrollado mayores competencias

musicales. La presencia de opiniones menos favorables también aporta un elemento importante a la discusión. Algunos participantes asociaron las actividades lúdicas con distracción, desorden o dificultades para mantener la continuidad de la clase. En lugar de contradecir los beneficios potenciales de la gamificación, estos testimonios permiten reconocer que su efectividad está condicionada por el diseño pedagógico. La competencia, los desafíos y las recompensas requieren reglas claras y una vinculación explícita con los objetivos musicales para evitar que la dimensión recreativa desplace al propósito formativo. Por ello, los resultados sugieren que la gamificación musical debe ser comprendida como una metodología estructurada y no únicamente como una estrategia destinada a hacer las clases más entretenidas.

Los resultados también guardan relación con Weatherly et al. (2026) cuya revisión sobre aprendizaje musical digital basado en juegos reconoce las posibilidades de estos entornos para conectar experiencias musicales formales e informales, aunque identifica barreras vinculadas con disponibilidad, costo y accesibilidad tecnológica. En el presente estudio se observó una problemática semejante, pero con una particularidad: incluso cuando los recursos tecnológicos estaban disponibles dentro de las escuelas, estos no necesariamente se utilizaban de manera equivalente en aula y taller. De esta forma, la disponibilidad material constituye una condición necesaria, pero insuficiente para desarrollar gamificación musical. Se requiere además conocimiento profesional que permita transformar instrumentos y tecnologías en componentes de una secuencia didáctica articulada con objetivos musicales concretos. Los hallazgos correspondientes a los recursos didácticos también coinciden con la perspectiva de

Morales (2012) y Díaz (1996) quienes comprenden estos recursos como mediadores entre los contenidos, la actividad del docente y la experiencia del estudiante. Esta concepción permite explicar por qué el valor educativo de un instrumento, una aplicación digital, una mesa, el cuerpo o un material reciclado no depende exclusivamente de su naturaleza, sino de la finalidad pedagógica con la cual se utiliza. En este estudio, los recursos corporales y reciclados permitieron responder creativamente a algunas limitaciones del aula; sin embargo, no proporcionaron exactamente las mismas oportunidades de experimentación musical que los instrumentos y tecnologías disponibles principalmente en los talleres.

En esta misma línea, Cheng et al. (2024) sostienen que la competencia digital del profesorado de música requiere integrar conocimientos tecnológicos, pedagógicos y disciplinarios. Los resultados respaldan esta perspectiva debido a que los participantes reportaron utilización de teléfonos, afinadores, grabaciones, estaciones de trabajo de audio digital y listas de reproducción, pero la presencia de dichos recursos no se tradujo automáticamente en experiencias gamificadas. Para conseguirlo sería necesario insertar estas tecnologías dentro de actividades que posean objetivos, reglas, niveles de dificultad, desafíos progresivos y sistemas de retroalimentación.

Por consiguiente, la formación docente constituye un componente central para evolucionar desde el uso instrumental de la tecnología hacia una integración pedagógica orientada al aprendizaje musical. La comparación entre aula y taller constituye otro aporte importante. Los talleres fueron percibidos como escenarios favorables debido a la existencia de grupos más pequeños, mayor continuidad, acceso directo a instrumentos y

acompañamiento personalizado. Estas características son consistentes con Blanco García (2018) y Núñez y González (2020), quienes destacan las posibilidades activas, creativas y colaborativas del formato de taller. No obstante, sería inadecuado interpretar estos resultados como evidencia de superioridad del taller, debido a que en dicho espacio concurren condiciones que pueden explicar independientemente las percepciones favorables: participación voluntaria, interés musical previo, grupos reducidos, mayor cantidad de tiempo y mejor acceso a materiales.

En este punto, el planteamiento de Storsve (2026) resulta especialmente pertinente, pues cuestiona una separación rígida entre los contextos formales, no formales e informales del aprendizaje musical. Los hallazgos del presente estudio permiten plantear una relación complementaria entre aula y taller. Mientras el aula garantiza una cobertura curricular amplia y reúne estudiantes con diferentes intereses y experiencias, el taller posibilita una práctica más intensiva y personalizada. En lugar de establecer una jerarquía entre ambos espacios, podría resultar más productivo favorecer la circulación de instrumentos, la planificación conjunta de actividades y el diseño de secuencias gamificadas suficientemente flexibles para implementarse bajo distintas condiciones organizativas.

El principal aporte interpretativo del estudio radica en mostrar que la gamificación musical no depende de un solo componente. Su implementación resulta de la interacción entre apropiación conceptual, mediación de recursos y características del contexto educativo. Una comprensión limitada de la estrategia puede restringir las posibilidades de diseño aun cuando existan suficientes recursos; de igual manera, un docente con conocimientos sobre

gamificación puede encontrar dificultades para aplicarla cuando existen restricciones materiales, temporales o de tamaño de grupo. Los resultados permiten, por tanto, superar una visión simplificada según la cual introducir juegos o tecnologías sería suficiente para transformar la enseñanza musical. La innovación requiere planificación, conocimiento pedagógico, recursos accesibles y adaptación contextual.

Conclusiones

A partir del análisis realizado se concluye que docentes y estudiantes valoran la gamificación musical como una posibilidad para dinamizar la participación, la atención y la disposición emocional hacia el aprendizaje; sin embargo, su presencia en los casos estudiados se encuentra caracterizada por una apropiación conceptual heterogénea y por experiencias que no siempre reúnen los componentes de una estrategia gamificada sistemáticamente planificada. Los hallazgos revelan que las condiciones para su implementación se configuran mediante la interacción entre comprensión pedagógica, accesibilidad y mediación de los recursos, organización del tiempo, tamaño de los grupos y características relacionales del aula regular y del taller extraescolar.

Este trabajo aporta una mirada situada respecto de la gamificación musical al mostrar que su viabilidad no depende de un único recurso ni de la incorporación aislada de juegos o tecnologías. La principal contribución interpretativa radica en comprender la implementación como una relación entre las tres dimensiones deductivas del estudio. Desde el punto de vista aplicativo, estos resultados permiten orientar procesos de desarrollo profesional docente, mejorar la circulación institucional de instrumentos y tecnologías y promover diseños gamificados que integren

objetivos musicales, desafíos progresivos, retroalimentación y criterios de evaluación formativa. Si bien los hallazgos se circunscriben a dos escuelas municipales de la Región de Ñuble y a las subunidades constituidas por sus aulas regulares y talleres extraescolares, la profundidad de los relatos y el contraste entre participantes permiten ofrecer claves interpretativas transferibles a establecimientos con configuraciones análogas. Esta transferibilidad no supone reproducir automáticamente las conclusiones en otros escenarios, sino valorar su pertinencia atendiendo a las condiciones organizativas, territoriales y socioculturales de cada comunidad educativa.

A partir de estas interpretaciones, se sugiere que futuras investigaciones examinen procesos de codiseño e implementación de secuencias de gamificación musical junto con docentes y estudiantes, incorporando observaciones de aula, producciones musicales y registros de las experiencias pedagógicas. Se abren, además, líneas orientadas a comprender las trayectorias de aprendizaje entre aula y taller, comparar establecimientos con diferentes condiciones territoriales y analizar cómo la formación docente y la gestión institucional favorecen prácticas gamificadas accesibles, éticamente responsables y pedagógicamente coherentes.

Referencias Bibliográficas

- Acosta, M., Aguayo, J., Ancajima, S., & Delgado, J. (2022). Recursos educativos basados en gamificación. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes* 2.0, 14(1), 28–35.
<https://doi.org/10.37843/rted.v14i1.297>
- Angel, R. (2018). La crisis de la educación musical como consecuencia de la decadencia de la institución educativa. *Revista Educación*, 42(2), 677–698.
<https://doi.org/10.15517/revedu.v42i2.29055>

- Blanco, Y. (2018). La pedagogía de creación musical: Aulas y talleres creativos. Tabanque. *Revista Pedagógica*, 31, 42–58. <https://doi.org/10.24197/trp.31.2018.42-58>
- British Educational Research Association. (2024). Ethical guidelines for educational research (5th ed.). <https://www.bera.ac.uk/publication/ethical-guidelines-for-educational-research-fifth-edition-2024>
- Cházaro, E. (2024). Análisis de datos en las investigaciones cualitativas: El reto frente al investigador. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 9(17), 168–171. <https://doi.org/10.35381/r.k.v8i17.3163>
- Cheng, L., Lam, C. Y., & Leung, C. H. (2024). Digital competencies of music teachers under the “new normal” in Hong Kong. *International Journal of Music Education*, 42(4), 535–549. <https://doi.org/10.1177/02557614231186413>
- Correa, D., & Pérez, F. (2022). Los modelos pedagógicos: Trayectos históricos. *Debates por la Historia*, 10(2), 125–154. <https://doi.org/10.54167/debates-por-la-historia.v10i2.860>
- 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* (pp. 9–15). Association for Computing Machinery. <https://doi.org/10.1145/2181037.2181040>
- Díaz, J. (1996). Los recursos y materiales didácticos en educación física. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 43, 42–54. <https://revista-apunts.com/los-recursos-y-materiales-didacticos-en-educacion-fisica/>
- Fernández, L. (2015). Cómo aplicar el análisis narrativo temático al análisis de narrativas escritas en entornos online. *REIRE. Revista d’Innovació i Recerca en Educació*, 8(1), 92–106. <https://revistes.ub.edu/index.php/REIRE/article/view/reire2015.8.1816>
- Guevara, G., Madariaga, L., Reyes, C., & Zuleta, C. (2023). Gamificación para el desarrollo del aprendizaje de las operaciones matemáticas en tercero básico. *Información Tecnológica*, 34(4), 31–44. <https://doi.org/10.4067/S0718-07642023000400031>
- Liberio, X. (2019). El uso de las técnicas de gamificación en el aula para desarrollar las habilidades cognitivas de los niños y niñas de 4 a 5 años de educación inicial. *Conrado*, 15(70), 392–397. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442019000500392
- López, B. (2019). Un cambio en la perspectiva de la educación musical a través de una nueva técnica de innovación pedagógica: La gamificación [Trabajo final de grado, Universitat de les Illes Balears]. *Repositori Institucional UIB*. <https://dspace.uib.es/xmlui/handle/11201/159122>
- Martínez, G., & Ríos, J. (2019). Gamificación como estrategia de aprendizaje en la formación de estudiantes de ingeniería. *Estudios Pedagógicos*, 45(3), 115–125. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052019000300115>
- Morales, P. (2012). Elaboración de material didáctico. *Red Tercer Milenio*. <https://www.aliat.click/BibliotecasDigitales/>
- Navarro, J. (2017). Pautas para la aplicación de métodos de enseñanza musical desde un enfoque constructivista. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 19(3), 143–157. <https://doi.org/10.24320/redie.2017.19.3.675>
- Núñez, N., & González, M. (2020). El formato aula-taller en primaria: Incidencia en la motivación y logros de aprendizaje de los estudiantes. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 11(2), 133–155. <https://doi.org/10.18861/cied.2020.11.2.2982>
- Ortiz, A., Jordán, J., & Agredal, M. (2018). Gamificación en educación: Una panorámica sobre el estado de la cuestión. *Educação e Pesquisa*, 44, e173773.

- <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201844173773>
- Pérez, I., & Navarro, C. (2022). Gamificación: Lo que es no es siempre lo que ves. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, 59, e1412. [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2022\)0059-002](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2022)0059-002)
- Ramírez, A., & Arbesú, M. (2019). El objeto de conocimiento en la investigación cualitativa: Un asunto epistemológico. *Enfermería Universitaria*, 16(4), 424–435. <https://doi.org/10.22201/eneo.23958421e.2019.4.735>
- Ramírez, J., Vargas, A., & Boude, O. (2024). Impact of gamification on school engagement: A systematic review. *Frontiers in Education*, 9, 1466926. <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1466926>
- Reig, D. (2010). El futuro de la educación superior, algunas claves. *REIRE. Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 3(2), 98–113. <https://raco.cat/index.php/REIRE/article/view/196168>
- Riessman, C. (2008). *Narrative methods for the human sciences*. SAGE. <https://psycnet.apa.org/record/2008-05683-000>
- Rosendo, F., Domínguez, N., Serna, D., & Vilches, E. (2023). Estrategia de gamificación para la enseñanza de solfeo a niños. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 14(27), e529. <https://doi.org/10.23913/ride.v14i27.1611>
- Sánchez, C. (2021). Gamificación en la educación: Experiencia basada en la diversidad ecuatoriana. *Revista Universidad de Guayaquil*, 132(1), 21–32. <https://doi.org/10.53591/rug.v132i1.1357>
- Sánchez, G., & Jara, X. (2019). Estudiantes, docentes y contexto educativo en la representación del profesorado en formación. *Revista Electrónica Educare*, 23(3), 1–21. <https://doi.org/10.15359/ree.23-3.8>
- Sarabia, D., & Bowen, L. (2023). Uso de la gamificación en el proceso de enseñanza-aprendizaje en carreras de ingeniería: Revisión sistemática. *Episteme Koinonia*, 6(12), 20–60. <https://doi.org/10.35381/e.k.v6i12.2519>
- Sobarzo, R., Novoa, S., Godoy, A., & Elgueta, C. (2023). Aproximación a la teoría de la sociedad red, globalización y el conectivismo en la educación del siglo XXI. *Revista Avante de Ciencias Sociales y Humanidades*, 5(1), 96–105. <https://revista-avante.com/index.php/ciencias-sociales/article/view/102>
- Storsve, G. (2026). Formal, informal, and non-formal learning as analytic categories for research in music education. *International Journal of Music Education*, 44(1), 37–55. <https://doi.org/10.1177/02557614241250035>
- Valle, A., González, R., Cuevas, L., & Fernández, A. (1998). Las estrategias de aprendizaje: Características básicas y su relevancia en el contexto escolar. *Revista de Psicodidáctica*, 6, 53–68. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=17514484006>
- Weatherly, K., Wright, B., & Lee, E. (2026). Digital game-based learning in music education: A systematic review from 2011 to 2023. *Research Studies in Music Education*, 48(1), 6–24. <https://doi.org/10.1177/1321103X241270819>
- Werbach, K., & Hunter, D. (2014). *Gamificación: Revoluciona tu negocio con las técnicas de los juegos*. Pearson Educación. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=704998>
- Yin, R. (2018). *Case study research and applications: Design and methods* (6th ed.). SAGE. <https://www.sagepub.com/shop/buy-a-book/case-study-research-and-applications-6-250150>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-No Comercial 4.0 Internacional. Copyright © Miguel Ángel Gutiérrez Soto, Esteban Francisco Soto Vallejos, Matías Alfredo Solís Navarro y Rodrigo Sobarzo Ruiz.

Declaraciones éticas y editoriales del artículo

Contribución de los autores (Taxonomía CRediT).

Miguel Ángel Gutiérrez Soto: conceptualización de la investigación, diseño metodológico, desarrollo del proceso investigativo, análisis formal de los datos, redacción del borrador original del manuscrito, revisión crítica del contenido científico y supervisión general del estudio.

Esteban Francisco Soto Vallejos: curación y organización de los datos, participación en la recolección de información, validación de los resultados obtenidos y elaboración de representaciones gráficas y visualización de los datos.

Matías Alfredo Solís Navarro: provisión de recursos académicos y materiales para el desarrollo del estudio, apoyo en la administración del proyecto investigativo y revisión editorial del manuscrito antes de su publicación.

Rodrigo Sobarzo Ruiz: conceptualización de la investigación, diseño metodológico, desarrollo del proceso investigativo, análisis formal de los datos, redacción del borrador original del manuscrito, revisión crítica del contenido científico y supervisión general del estudio.

Declaración de conflicto de intereses

Los autores declaran que no existe conflicto de intereses en relación con la investigación presentada, la autoría del manuscrito ni la publicación del presente artículo.

Declaración de financiamiento

La presente investigación no recibió financiamiento específico de agencias públicas, comerciales o de organizaciones sin fines de lucro. En caso de existir financiamiento institucional o externo, este deberá ser declarado explícitamente por los autores en esta sección.

Declaración del editor

El editor responsable certifica que el proceso editorial del presente artículo se desarrolló conforme a los principios de integridad científica, transparencia y buenas prácticas editoriales. El manuscrito fue sometido a un proceso de evaluación mediante revisión por pares doble ciego, garantizando la confidencialidad de la identidad de los autores y revisores durante todo el proceso de dictamen académico. Asimismo, el editor declara que el artículo cumple con los criterios científicos, metodológicos y éticos establecidos por la revista.

Declaración de los revisores

Los revisores externos que participaron en la evaluación del presente manuscrito declaran haber realizado el proceso de revisión de manera objetiva, independiente y confidencial. Asimismo, manifiestan que no mantienen conflictos de interés con los autores ni con la investigación evaluada, y que sus observaciones y recomendaciones se fundamentan exclusivamente en criterios científicos, metodológicos y académicos.

Declaración ética de la investigación

Los autores declaran que la investigación se desarrolló respetando los principios éticos de la investigación científica, garantizando la confidencialidad de los datos y el respeto a los participantes del estudio. En los casos en que la investigación involucre seres humanos, los procedimientos deben ajustarse a los principios éticos establecidos en la Declaración de Helsinki y a las normativas institucionales correspondientes.

Declaración sobre el uso de inteligencia artificial

Los autores declaran que el uso de herramientas de inteligencia artificial, en caso de haberse utilizado durante el proceso de investigación o redacción del manuscrito, se realizó únicamente como apoyo técnico para mejorar la claridad del lenguaje o el análisis de información, manteniendo siempre la responsabilidad intelectual sobre el contenido del artículo. Las herramientas de inteligencia artificial no fueron utilizadas como autoras del manuscrito ni sustituyen la responsabilidad académica de los investigadores.

Disponibilidad de datos

Los datos que respaldan los resultados de esta investigación estarán disponibles previa solicitud razonable al autor de correspondencia, respetando las normas éticas y de confidencialidad establecidas por la investigación.

