

GAMIFICACIÓN Y APRENDIZAJE

A TRAVÉS DEL **MOVIMIENTO**



Coordinación:
María del Carmen Carcelén Fraile
Raquel Fábrega Cuadros
Agustín Aibar Almazán

GAMIFICACIÓN Y APRENDIZAJE A TRAVÉS DEL MOVIMIENTO

Coordinación:
María del Carmen Carcelén Fraile
Raquel Fábrega Cuadros
Agustín Aibar Almazán

El movimiento y el juego han estado siempre presentes en los procesos de aprendizaje, aunque no siempre han sido reconocidos como elementos centrales en la práctica educativa. En un contexto en constante transformación, donde se hace necesario promover metodologías activas, participativas y significativas, la gamificación emerge como una propuesta pedagógica capaz de enriquecer la enseñanza y de conectar con las necesidades reales del alumnado en las distintas etapas educativas.

Este libro ofrece una aproximación clara y fundamentada a la gamificación aplicada al aprendizaje a través del movimiento, entendida no como una moda pasajera, sino como una metodología al servicio de una educación más activa, motivadora e inclusiva. A lo largo de sus páginas, el lector encontrará una combinación equilibrada de reflexión pedagógica y propuestas prácticas, diseñadas para facilitar la aplicación real de experiencias gamificadas en diferentes contextos educativos.

Desde una perspectiva pedagógica, el libro apuesta por una educación que favorezca el desarrollo integral de la persona, atendiendo no solo a los aspectos cognitivos, sino también a los emocionales, sociales y corporales.

La gamificación se presenta como una herramienta que facilita este enfoque, al integrar el juego, la cooperación, la toma de decisiones y la implicación activa dentro de situaciones de aprendizaje significativas.

GAMIFICACIÓN Y APRENDIZAJE A TRAVÉS DEL MOVIMIENTO

Coordinación:
María del Carmen Carcelén Fraile
Raquel Fábrega Cuadros
Agustín Aibar Almazán



©Copyright: Los autores y las autoras

©Copyright: De la presente Edición, Año 2026 - WANCEULEN EDITORIAL

Título: GAMIFICACIÓN Y APRENDIZAJE A TRAVÉS DEL MOVIMIENTO

Coordinación: María del Carmen Carcelén Fraile, Raquel Fábrega Cuadros,
Agustín Aibar Almazán

ISBN (PAPEL): 979-13-88210-38-9

ISBN (EBOOK): 979-13-88210-39-6

DEPÓSITO LEGAL: SE 1140-2026

WANCEULEN S.L.

C/ Puerto de Oro, 59. 41006 Sevilla

www.wanceuleneditorial.com y www.wanceulen.com

info@wanceuleneditorial.com

Reservados todos los derechos. Queda prohibido reproducir, almacenar en sistemas de recuperación de la información y transmitir parte alguna de esta publicación, cualquiera que sea el medio empleado (electrónico, mecánico, fotocopia, impresión, grabación, etc.), sin el permiso de los titulares de los derechos de propiedad intelectual. Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, www.cedro.org) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.

Autores y autoras:

María del Carmen Carcelén Fraile

Departamento de Ciencias de la Educación
Universidad del Atlántico Medio

Raquel Fábrega Cuadros

Departamento de Ciencias de la Salud
Universidad de Jaén

Agustín Aibar Almazán

Departamento de Ciencias de la Salud
Universidad de Jaén

Nota de los autores y las autoras:

Las imágenes incluidas en esta publicación han sido generadas mediante sistemas de Inteligencia Artificial. Para su elaboración se ha utilizado la herramienta ChatGPT, desarrollada por OpenAI.

El uso de estas tecnologías se ha realizado conforme a la normativa vigente.

ÍNDICE

PRESENTACIÓN.....	9
Capítulo 1. INTRODUCCIÓN	11
Capítulo 2. Actividad física, movimiento y salud.....	15
Capítulo 3. El Aprendizaje Activo a través del movimiento.....	21
Capítulo 4. Fundamentos de la gamificación educativa	25
Capítulo 5. Elementos clave de la gamificación en el aprendizaje a través del movimiento	35
Capítulo 6. Diseño de una experiencia gamificada.....	55
Capítulo 7. Adaptación de la gamificación a la educación superior	69
Capítulo 8. Evaluación en diferentes contextos educativos.....	81
Capítulo 9. Propuestas prácticas gamificadas en distintos contextos educativos	87
Capítulo 10. Conclusiones	113
Referencias bibliográficas	117

PRESENTACIÓN

El movimiento y el juego han estado siempre presentes en los procesos de aprendizaje, aunque no siempre han sido reconocidos como elementos centrales en la práctica educativa. En un contexto en constante transformación, donde se hace necesario promover metodologías activas, participativas y significativas, la gamificación emerge como una propuesta pedagógica capaz de enriquecer la enseñanza y de conectar con las necesidades reales del alumnado en las distintas etapas educativas.

Este libro ofrece una aproximación clara y fundamentada a la gamificación aplicada al aprendizaje a través del movimiento, entendida no como una moda pasajera, sino como una metodología al servicio de una educación más activa, motivadora e inclusiva. A lo largo de sus páginas, el lector encontrará una combinación equilibrada de reflexión pedagógica y propuestas prácticas, diseñadas para facilitar la aplicación real de experiencias gamificadas en diferentes contextos educativos.

La obra se dirige a docentes en activo y en formación, así como a profesionales del ámbito educativo interesados en el uso del juego, el movimiento y las metodologías activas como herramientas de aprendizaje. Su enfoque práctico, acompañado de ejemplos concretos y propuestas adaptables, pretende servir de apoyo en el diseño de experiencias educativas ajustadas a la diversidad del alumnado y a las demandas actuales del sistema educativo.

Desde una perspectiva pedagógica, el libro apuesta por una educación que favorezca el desarrollo integral de la persona, atendiendo no solo a los aspectos cognitivos, sino también a los emocionales, sociales y corporales. La gamificación se presenta como una herramienta que facilita este enfoque, al integrar el juego, la cooperación, la toma de decisiones y la implicación activa dentro de situaciones de aprendizaje significativas.

*María del Carmen Carcelén Fraile
Raquel Fábrega Cuadros
Agustín Aibar Almazán*

Capítulo 1

Introducción

El movimiento y el cuerpo ocupan un lugar fundamental en los procesos de aprendizaje, aunque no siempre han sido reconocidos como elementos centrales en la educación. Tradicionalmente, aprender se ha asociado a procesos principalmente cognitivos, relegando el cuerpo a un papel secundario. Sin embargo, toda experiencia educativa ocurre en un cuerpo que se mueve, siente, percibe y se relaciona, lo que convierte al movimiento en un componente esencial del desarrollo integral de la persona.

En una sociedad cada vez más marcada por el sedentarismo, el uso intensivo de pantallas y la disminución de la actividad física en la vida cotidiana, los contextos educativos adquieren un papel clave en la promoción de hábitos de vida activos, saludables y conscientes. Desde las primeras etapas hasta la educación superior, el movimiento no solo contribuye al bienestar físico, sino que influye de manera directa en procesos cognitivos, emocionales y sociales vinculados al aprendizaje.

La actividad corporal favorece la exploración del entorno, la interacción con los demás, la regulación emocional y la construcción de aprendizajes significativos. En este sentido, no puede entenderse únicamente como una práctica aislada o vinculada a un área concreta, sino como un elemento transversal que enriquece cualquier proceso educativo. Incorporar el movimiento en la enseñanza implica ofrecer experiencias más activas, participativas y conectadas con la realidad del alumnado.

El juego, por su parte, constituye una forma natural de aprender en todas las etapas de la vida. Lejos de ser una actividad superficial, jugar implica experimentar, tomar decisiones, asumir retos y construir significados. Cuando el juego se integra de manera intencional en el proceso educativo, se convierte en un potente motor de motivación y aprendizaje. La gamificación surge precisamente de esta idea: utilizar elementos propios del juego para diseñar experiencias educativas con sentido, en las que el alumnado participa activamente y se implica en su propio proceso de aprendizaje.

Aplicada a contextos educativos, la gamificación permite estructurar el aprendizaje a través de retos, misiones, narrativas y dinámicas cooperativas que aportan coherencia y significado a las actividades. No se trata de “jugar por jugar”, ni de añadir recompensas de forma superficial, sino de diseñar propuestas en las que la motivación, la implicación y la reflexión se integren de manera equilibrada. Desde esta perspectiva, la gamificación se alinea con los principios de las metodologías activas y con un enfoque educativo centrado en la participación y el aprendizaje significativo.

Este libro nace con la intención de ofrecer una visión clara, fundamentada y práctica de la gamificación vinculada al aprendizaje a través del movimiento. A lo largo de sus capítulos se abordan los fundamentos del movimiento y la actividad física en la educación, los principios pedagógicos de la gamificación y los elementos clave para el diseño de experiencias educativas significativas. Asimismo, se presentan propuestas prácticas adaptables a diferentes etapas y contextos, que pueden ser utilizadas, modificadas y enriquecidas por el profesorado en función de sus necesidades.

El objetivo no es ofrecer recetas cerradas ni modelos rígidos, sino proporcionar herramientas y orientaciones que permitan al docente diseñar sus propias propuestas. Cada contexto educativo es diferente, y cada grupo presenta características

específicas que requieren una intervención ajustada. Por ello, la gamificación se plantea como una metodología flexible, capaz de adaptarse a distintas realidades y de favorecer la participación activa del alumnado.

La gamificación, entendida desde esta perspectiva, abre nuevas posibilidades para enseñar y aprender a través del movimiento, integrando el juego, la motivación y la implicación personal. Este libro invita al profesorado a explorar este enfoque con una mirada pedagógica, utilizando el cuerpo y el juego como medios para aprender, interactuar y desarrollarse en los distintos contextos educativos.

Capítulo 2

Actividad física, movimiento y salud

2.1. Importancia del movimiento a lo largo del desarrollo

El movimiento constituye una dimensión esencial del desarrollo humano a lo largo de toda la vida. Desde las primeras etapas, el cuerpo es el principal medio de relación con el entorno, pero su importancia no desaparece con la edad, sino que evoluciona y se transforma en función de las necesidades y contextos de cada etapa educativa (Crumbley, Ledoux & Johnston, 2019). La práctica regular de actividad física en la infancia favorece un crecimiento y desarrollo adecuados, contribuyendo a la adquisición de patrones motores básicos y al perfeccionamiento de habilidades motrices que serán necesarias en etapas posteriores. Además, el movimiento permite al alumnado conocer y controlar su propio cuerpo, mejorar la coordinación, el equilibrio y la percepción espacial, aspectos fundamentales para su autonomía personal (D'Anna, Forte & Pugliese, 2024).

A través del movimiento, las personas exploran, experimentan y construyen conocimiento. En la infancia, esta relación es especialmente evidente, ya que el aprendizaje se produce fundamentalmente desde la acción. Sin embargo, en etapas posteriores, como la adolescencia o la educación superior, el movimiento sigue desempeñando un papel relevante en la regulación de la atención y la gestión emocional, aunque a menudo queda menos visible en los contextos educativos (Latino, Tafuri, Amato & Romano, 2025).

Asimismo, la actividad física constituye un contexto privilegiado para el desarrollo social. A través del juego motor y las actividades cooperativas, el alumnado aprende a respetar normas, a trabajar en equipo, a aceptar diferencias y a resolver conflictos de manera constructiva. Estas experiencias contribuyen a la adquisición de valores como el respeto, la solidaridad y la responsabilidad, fundamentales en la educación integral del alumnado (Abusieme-Allimant et al., 2023).

El desarrollo corporal no puede entenderse de manera aislada del desarrollo cognitivo, emocional y social. El movimiento influye en la forma en que se percibe el entorno, en la capacidad de tomar decisiones, en la manera de relacionarse con los demás y en la construcción de la identidad personal. En este sentido, el cuerpo no es solo un soporte del aprendizaje, sino un elemento activo que participa en su construcción.

En una sociedad cada vez más marcada por el sedentarismo y el uso excesivo de dispositivos digitales, la promoción de la actividad física desde edades tempranas se vuelve especialmente necesaria. Fomentar hábitos activos desde la infancia no solo tiene efectos positivos inmediatos, sino que aumenta la probabilidad de mantener un estilo de vida saludable en la edad adulta. Por ello, la actividad física debe entenderse como una inversión educativa y social de primer orden.

Reconocer la importancia del movimiento a lo largo del desarrollo implica superar una visión limitada que lo asocia únicamente a determinadas etapas o áreas curriculares. Incorporar el movimiento de manera consciente en los procesos educativos permite generar experiencias más ricas, activas y significativas, adaptadas a las características del alumnado en cada momento.

2.2. Beneficios físicos, cognitivos, emocionales y sociales

La actividad física y el movimiento generan beneficios que van más allá del desarrollo corporal, influyendo de manera directa en diferentes dimensiones del aprendizaje y del bienestar.

Desde el punto de vista físico, la actividad física contribuye de forma significativa al crecimiento saludable del organismo. A través del movimiento se fortalecen el sistema musculoesquelético y el sistema cardiovascular, se mejora la postura corporal y se desarrollan capacidades físicas básicas como la fuerza, la resistencia, la velocidad y la flexibilidad. Asimismo, la actividad física favorece el desarrollo de habilidades motrices básicas y específicas, permitiendo al alumnado adquirir un mayor control y conocimiento de su propio cuerpo. Estas experiencias motrices resultan especialmente importantes para prevenir el sedentarismo, reducir el riesgo de sobrepeso y favorecer la adquisición de hábitos saludables (Malm, Jakobsson & Isaksson, 2019).

En relación con el desarrollo cognitivo, la actividad física desempeña un papel relevante en la estimulación de procesos mentales esenciales para el aprendizaje. El movimiento implica atención constante, anticipación, toma de decisiones y resolución de problemas, lo que favorece el desarrollo de funciones ejecutivas como la concentración, la memoria de trabajo y la capacidad de autorregulación. Además, la práctica de actividad física se asocia a una mayor activación cerebral, lo que repercute positivamente en el rendimiento académico y en la actitud del alumnado hacia el aprendizaje (González-Del-Castillo & Barbero-Alcoce, 2025).

La dimensión emocional también se ve profundamente influida por el movimiento. A través del juego y del movimiento, el alumnado experimenta sensaciones de disfrute, satisfacción y bienestar que contribuyen a la mejora del estado de ánimo y a la reducción del estrés. La actividad física permite expresar emociones, canalizar la energía y afrontar situaciones de reto

de manera controlada. En este sentido, el alumnado aprende a gestionar la frustración, a aceptar el error como parte del proceso y a valorar el esfuerzo personal, aspectos clave para el desarrollo de una autoestima positiva y una imagen corporal saludable (Li et al., 2022).

En el ámbito social, el movimiento facilita la interacción con los demás, el trabajo en equipo y la cooperación. Las situaciones motrices implican normas, roles y relaciones que permiten desarrollar habilidades sociales fundamentales, como la empatía, el respeto y la comunicación. Además, la actividad física promueve valores como el respeto, la solidaridad, la tolerancia y el juego limpio, contribuyendo a la construcción de un clima de aula positivo e inclusivo (Neil-Sztramko, Caldwell & Dobbins, 2021).

La dimensión social de la actividad física cobra especial relevancia cuando se plantean propuestas cooperativas e inclusivas, en las que todos los alumnos y alumnas pueden participar independientemente de sus capacidades (Ruiz-Montero et al., 2025). Este enfoque permite reducir situaciones de exclusión, favorece el sentimiento de pertenencia al grupo y refuerza la importancia del apoyo mutuo y la colaboración.

Estos beneficios no se limitan a una etapa concreta, sino que acompañan al individuo a lo largo de toda su vida. Por ello, integrar el movimiento en la educación no solo responde a una necesidad física, sino también a una oportunidad para favorecer el desarrollo integral del alumnado.

2.3. Movimiento, salud y hábitos de vida activos

La promoción de hábitos de vida activos constituye uno de los retos más relevantes en la educación actual. El incremento del sedentarismo, asociado al uso de dispositivos digitales y a cambios en los estilos de vida, ha reducido las oportunidades de movimiento en la vida cotidiana (Vega-Ramírez, 2024).

En este contexto, el movimiento adquiere un valor preventivo y educativo. No se trata únicamente de realizar actividad física en momentos concretos, sino de integrar el movimiento como parte natural de la vida diaria. Fomentar hábitos activos implica desarrollar una relación positiva con el cuerpo y con la actividad física, que se mantenga más allá del contexto educativo.

Los hábitos de vida activos no se construyen únicamente a través de la práctica, sino también a través de las experiencias que el alumnado vive en relación con el movimiento. Experiencias positivas, motivadoras y ajustadas a sus capacidades favorecen la adherencia a la actividad física, mientras que experiencias negativas pueden generar rechazo o desinterés (Pouin & Davis, 2025).

En este sentido, el papel de la educación es fundamental para generar contextos que promuevan el movimiento de manera significativa. No se trata solo de transmitir información sobre la importancia de la actividad física, sino de ofrecer oportunidades reales para experimentarla, comprenderla y valorarla (Cale, 2023).

La relación entre movimiento y salud debe abordarse desde una perspectiva amplia, que incluya no solo el bienestar físico, sino también el equilibrio emocional y la calidad de las relaciones sociales. De este modo, el movimiento se convierte en un elemento clave para el desarrollo de estilos de vida saludables y sostenibles (Santos et al., 2023).

2.4. El papel de los contextos educativos en la promoción del movimiento

Los contextos educativos desempeñan un papel determinante en la promoción del movimiento y de hábitos de vida activos. La manera en que se organizan los tiempos, los espacios y las metodologías influye directamente en las oportunidades de movimiento del alumnado.

Tradicionalmente, el movimiento ha quedado asociado a espacios específicos, como la educación física o el recreo, mientras que el resto de las actividades educativas se han desarrollado en contextos de inmovilidad. Esta organización limita las posibilidades del cuerpo como herramienta de aprendizaje y refuerza patrones sedentarios.

Incorporar el movimiento en los contextos educativos implica replantear esta lógica, integrándolo de manera transversal en la práctica docente. Esto puede lograrse a través de metodologías activas, dinámicas participativas y propuestas que favorezcan la implicación corporal del alumnado en el proceso de aprendizaje.

En este sentido, la gamificación se presenta como una herramienta especialmente valiosa, ya que permite estructurar experiencias educativas en las que el movimiento, la motivación y la participación se integran de forma natural. A través de retos, dinámicas de juego y situaciones significativas, se generan oportunidades para que el alumnado se implique de manera activa y se relacione con el aprendizaje desde una perspectiva más vivencial.

El papel del docente resulta clave en este proceso. Su capacidad para diseñar propuestas, adaptar las actividades y crear un clima favorable influye directamente en la participación y en la experiencia del alumnado. Promover el movimiento no implica únicamente cambiar las actividades, sino también transformar la mirada educativa hacia el cuerpo.

En definitiva, los contextos educativos tienen la responsabilidad y la oportunidad de favorecer una relación más activa, consciente y positiva con el movimiento, contribuyendo así al desarrollo integral del alumnado en todas las etapas educativas.

Capítulo 3

El Aprendizaje Activo a través del movimiento

3.1. El movimiento como base del aprendizaje

El movimiento constituye una de las formas más primarias y significativas de aprendizaje. Antes incluso del desarrollo del lenguaje verbal, las personas interactúan con el entorno a través de la acción, explorando, manipulando y experimentando con el propio cuerpo. Este carácter experiencial del aprendizaje no desaparece con la edad, sino que evoluciona y se adapta a los diferentes contextos educativos.

Aprender a través del movimiento implica comprender que el conocimiento no se construye únicamente desde procesos abstractos, sino también desde la vivencia corporal. La acción permite establecer relaciones entre conceptos, experimentar situaciones reales y construir significados de manera más profunda. En este sentido, el movimiento no es solo un medio, sino también una forma de conocer.

En los contextos educativos, esta perspectiva invita a replantear el papel del cuerpo en el aprendizaje. Incorporar el movimiento en la enseñanza favorece la participación activa del alumnado, incrementa la motivación y facilita la conexión entre teoría y práctica. El aprendizaje deja de ser un proceso pasivo para convertirse en una experiencia dinámica, en la que el cuerpo, la emoción y el pensamiento interactúan de manera constante.

3.2. Finalidades educativas del movimiento en distintos contextos

El movimiento puede adoptar diferentes finalidades educativas en función del contexto, la etapa y los objetivos de aprendizaje. Aunque tradicionalmente se ha vinculado a áreas específicas, su potencial educativo trasciende cualquier disciplina y puede integrarse en múltiples situaciones de enseñanza.

En contextos educativos iniciales, el movimiento cumple una función exploratoria y de descubrimiento, permitiendo al alumnado interactuar con el entorno y construir sus primeras nociones. A medida que avanza el desarrollo, el movimiento adquiere también un carácter organizador, facilitando la estructuración del espacio, el tiempo y la acción.

En etapas posteriores, el movimiento puede orientarse hacia la regulación de la atención, la gestión emocional y la mejora de la participación en el aprendizaje. En este sentido, no se trata únicamente de “moverse”, sino de utilizar el cuerpo de manera consciente como herramienta para aprender, comunicarse y relacionarse.

Asimismo, el movimiento puede cumplir una función expresiva, permitiendo transmitir ideas, emociones y vivencias, así como una función social, favoreciendo la interacción, la cooperación y la convivencia. Estas finalidades no son excluyentes, sino que se combinan en función de las propuestas educativas y de las características del alumnado.

Reconocer estas diferentes funciones permite diseñar experiencias educativas más completas, en las que el movimiento se integra de manera intencional y coherente con los objetivos de aprendizaje.

3.3. Enfoque competencial y aprendizaje corporal

El enfoque competencial en educación plantea la necesidad de desarrollar aprendizajes significativos que permitan al

alumnado actuar de manera eficaz en diferentes contextos. Desde esta perspectiva, el aprendizaje no se limita a la adquisición de conocimientos, sino que implica la integración de habilidades, actitudes y valores.

El movimiento y el cuerpo desempeñan un papel fundamental en este enfoque, ya que permiten situar al alumnado en situaciones reales de acción, en las que debe tomar decisiones, resolver problemas y adaptarse a diferentes condiciones. A través de experiencias corporales, el alumnado desarrolla competencias relacionadas con la autonomía, la cooperación, la comunicación y la autorregulación.

El aprendizaje corporal favorece, además, la transferencia de conocimientos a contextos diversos. Cuando el aprendizaje se construye desde la experiencia, resulta más fácil aplicarlo en situaciones nuevas, ya que se basa en vivencias significativas y no únicamente en información teórica.

En este sentido, integrar el movimiento en el enfoque competencial no significa añadir actividades físicas de manera aislada, sino diseñar situaciones en las que el cuerpo participe activamente en el proceso de aprendizaje. La gamificación, como metodología activa, facilita este enfoque al proponer retos y dinámicas que requieren la implicación corporal, cognitiva y emocional del alumnado.

3.4. El cuerpo como facilitador del aprendizaje

El cuerpo no solo participa en el aprendizaje, sino que actúa como un facilitador del mismo. La postura, el tono muscular, el nivel de activación y la disposición corporal influyen directamente en procesos como la atención, la concentración y la capacidad de respuesta (Son, 2025).

Un cuerpo activado y regulado favorece la implicación en la tarea, mientras que estados de fatiga, tensión o pasividad pueden dificultar el aprendizaje. En este sentido, atender a la dimensión corporal permite mejorar las condiciones en las que

se produce el aprendizaje, generando entornos más adecuados y eficientes.

A través de las experiencias motrices, el alumnado no solo adquiere habilidades físicas, sino que también desarrolla capacidades relacionadas con la atención, la toma de decisiones, la planificación y la adaptación a situaciones cambiantes (Dobell et al., 2023). Además, el cuerpo facilita la conexión entre emoción y cognición. Las experiencias vividas corporalmente suelen tener un mayor impacto emocional, lo que favorece su recuerdo y su comprensión. Desde el punto de vista cognitivo, el movimiento actúa como un facilitador del aprendizaje. Las experiencias motrices estimulan la actividad cerebral, favorecen la conexión entre diferentes áreas del conocimiento y contribuyen al desarrollo de funciones ejecutivas esenciales (Shi & Feng, 2022).

El aprendizaje a través del movimiento también tiene un impacto significativo en el desarrollo emocional y social del alumnado. Las situaciones motrices permiten experimentar emociones, afrontar retos, gestionar la frustración y valorar el esfuerzo personal. Además, el movimiento compartido favorece la interacción social, la cooperación y la construcción de relaciones positivas dentro del grupo. Estas experiencias contribuyen a crear un clima de aula en el que el aprendizaje se vive de forma positiva y significativa (Törmänen et al., 2025).

En los contextos educativos, reconocer el papel del cuerpo como facilitador implica incorporar estrategias que favorezcan la activación, la regulación y la participación. Esto puede lograrse a través de dinámicas de movimiento, pausas activas, propuestas expresivas o metodologías que integren la acción en el aprendizaje.

Capítulo 4

Fundamentos de la gamificación educativa

4.1. El juego como elemento natural del aprendizaje

El juego constituye una de las formas más naturales y significativas de aprendizaje a lo largo del desarrollo. A través del juego, las personas exploran el entorno, experimentan con su cuerpo, establecen relaciones sociales y construyen conocimientos de manera activa y motivadora. Aunque su presencia es especialmente visible en las primeras etapas, el juego mantiene su valor educativo en contextos posteriores, adaptándose a diferentes formas de participación, interacción y aprendizaje (Hewes, 2014).

Desde una perspectiva educativa, el juego permite al alumnado aprender haciendo, implicándose de manera activa en el proceso de aprendizaje. Las situaciones lúdicas favorecen la curiosidad, la experimentación y la resolución de problemas, aspectos fundamentales para el desarrollo cognitivo (Hibana, Rahman Nayla & Nurhayati, 2024). A través del juego, el alumnado se enfrenta a retos, toma decisiones y adapta sus acciones en función de las situaciones que se le presentan, integrando de forma natural el pensamiento y la acción.

El juego tiene también un componente emocional muy significativo. Las experiencias lúdicas generan disfrute, motivación y satisfacción, creando un clima positivo que favorece el aprendizaje. Cuando el alumnado se siente motivado y disfruta

de la actividad, se incrementa su implicación y su predisposición para aprender.

Desde el punto de vista social, el juego constituye un espacio privilegiado para la interacción. A través de dinámicas compartidas, el alumnado aprende a respetar normas, cooperar, comunicarse y resolver conflictos de manera constructiva. Estas experiencias favorecen el desarrollo de habilidades sociales y valores fundamentales como el respeto, la empatía y la colaboración (FumbiroAkiriza, 2025).

En contextos educativos vinculados al movimiento, el juego adquiere una relevancia especial al situar el cuerpo y la acción como ejes del aprendizaje. Las situaciones lúdicas permiten explorar las posibilidades corporales, interactuar con el entorno y generar experiencias significativas. Estas vivencias, planteadas desde una intencionalidad educativa, contribuyen al desarrollo integral de la persona.

El valor educativo del juego ha sido ampliamente reconocido en el ámbito pedagógico y se alinea con los principios de las metodologías activas, que sitúan al alumnado en el centro del aprendizaje. En este sentido, el juego se convierte en un elemento clave para diseñar propuestas motivadoras y significativas, sentando las bases para la aplicación de estrategias como la gamificación, que aprovechan su potencial para enriquecer el aprendizaje.

4.2. Juego, emoción y motivación en el aprendizaje

El juego está estrechamente vinculado a la emoción y a la motivación, dos elementos fundamentales en los procesos de aprendizaje (Ho, 2022). Cuando el alumnado juega, se implica de manera activa y emocional en la actividad, lo que favorece una mayor atención, participación y predisposición para aprender.

Las emociones influyen de manera directa en la forma en que el alumnado aprende y recuerda la información. Las

experiencias que generan emociones positivas, como el disfrute, la curiosidad o la satisfacción personal, tienden a consolidarse con mayor facilidad. El juego, por su carácter lúdico y motivador, crea contextos en los que el alumnado se siente seguro, valorado y dispuesto a asumir retos, lo que favorece la implicación activa en el proceso de aprendizaje (Tan et al., 2021).

La motivación que surge a través del juego no depende únicamente de recompensas externas, sino que se basa en el propio interés por la actividad y en el deseo de superación personal. El alumnado se enfrenta a desafíos ajustados a sus posibilidades, experimenta el progreso y percibe el aprendizaje como una experiencia gratificante. Este tipo de motivación intrínseca resulta especialmente valiosa en el ámbito educativo, ya que favorece una actitud positiva hacia el aprendizaje y una mayor autonomía.

El vínculo entre juego, emoción y motivación adquiere una relevancia especial (Ramos-Álvarez, Rodríguez-Fernández & Arufe-Giraldez, 2024). Las situaciones motrices planteadas en forma de juego permiten al alumnado experimentar el movimiento de manera placentera, reduciendo la ansiedad y el miedo al error. El juego facilita que el alumnado participe sin temor al juicio, favoreciendo la exploración, la creatividad y la implicación activa, aspectos esenciales para el desarrollo de la competencia motriz.

El juego también ofrece oportunidades para trabajar la gestión emocional del alumnado (Liverman et al., 2025). A través de situaciones lúdicas, los niños y las niñas aprenden a afrontar la frustración, a aceptar normas, a manejar la competitividad y a valorar el esfuerzo propio y el de los demás. Estas experiencias contribuyen al desarrollo de habilidades emocionales y sociales fundamentales, que influyen de manera directa en el bienestar del alumnado y en el clima de aula.

4.3. Principios pedagógicos de la gamificación

La gamificación, entendida como la incorporación de elementos propios del juego en contextos educativos, se sustenta en una serie de principios pedagógicos que la convierten en una metodología eficaz para favorecer el aprendizaje activo y significativo. Lejos de reducirse a la utilización de recompensas o dinámicas lúdicas aisladas, la gamificación responde a un enfoque educativo que sitúa al alumnado en el centro del proceso de enseñanza y aprendizaje, promoviendo su implicación, motivación y participación consciente (Christopoulos & Mystakidis, 2023).

Uno de los principios pedagógicos fundamentales de la gamificación es el aprendizaje activo. A través de propuestas gamificadas, el alumnado deja de ser un receptor pasivo de información para convertirse en protagonista de su propio aprendizaje. Las situaciones planteadas requieren acción, toma de decisiones y resolución de retos, lo que favorece la construcción de aprendizajes significativos a partir de la experiencia.

Otro principio clave es la motivación, entendida tanto desde una perspectiva intrínseca como extrínseca. La gamificación aprovecha el interés natural del alumnado por el juego para generar contextos de aprendizaje motivadores, en los que el progreso, la superación personal y el disfrute adquieren un papel central. Los retos ajustados al nivel del alumnado y la percepción de avance contribuyen a mantener el interés y la implicación a lo largo del proceso de aprendizaje, favoreciendo una actitud positiva hacia la actividad física y el aprendizaje en general.

La progresión y la adaptación constituyen también principios esenciales de la gamificación. Las experiencias gamificadas se diseñan teniendo en cuenta las características, intereses y necesidades del alumnado, permitiendo una evolución gradual en la dificultad de los retos planteados. Esta progresión favorece la percepción de competencia y evita situaciones de

frustración, contribuyendo a un aprendizaje más equilibrado e inclusivo.

El error adquiere un papel educativo dentro de la gamificación, entendiéndose como una oportunidad de aprendizaje y mejora. Las dinámicas de juego permiten que el alumnado experimente, pruebe diferentes estrategias y aprenda de sus equivocaciones en un entorno seguro y motivador. Este enfoque favorece la resiliencia, la perseverancia y la valoración del esfuerzo, aspectos clave para el desarrollo personal y emocional del alumnado.

La interacción social y la cooperación son otros principios pedagógicos fundamentales de la gamificación. Las propuestas gamificadas suelen incluir dinámicas de trabajo en equipo, roles y objetivos compartidos que fomentan la comunicación, el respeto y la colaboración entre iguales.

La gamificación se apoya también en la contextualización y el sentido del aprendizaje. A través de narrativas y situaciones significativas, el alumnado comprende el propósito de las actividades y se implica de manera más consciente en el proceso. Este principio permite conectar los contenidos con la realidad del alumnado, favoreciendo la transferencia de los aprendizajes y su aplicación en contextos diversos.

4.4. La gamificación como metodología activa

La gamificación se enmarca dentro del conjunto de metodologías activas que sitúan al alumnado en el centro del proceso de enseñanza y aprendizaje. Desde este enfoque, el aprendizaje se concibe como una experiencia dinámica en la que el alumnado participa de manera consciente, reflexiva y protagonista, alejándose de modelos tradicionales basados en la transmisión unidireccional de contenidos (Qudsi, 2024).

Como metodología activa, la gamificación favorece la implicación del alumnado en su propio aprendizaje. Las experiencias gamificadas se estructuran en torno a retos, misiones y

objetivos claros que requieren la participación activa del alumnado para ser alcanzados. Este planteamiento permite que el alumnado se sienta parte del proceso, asumiendo un papel activo en la construcción de su aprendizaje y desarrollando una mayor autonomía y responsabilidad (Ratinho & Martins, 2023).

La gamificación promueve un aprendizaje significativo al contextualizar los contenidos dentro de una narrativa o una estructura lúdica que da sentido a las actividades. El alumnado comprende el porqué de lo que hace y percibe el aprendizaje como una experiencia coherente y motivadora.

Desde una perspectiva competencial, la gamificación facilita la integración de conocimientos, habilidades y actitudes en situaciones de aprendizaje reales y funcionales (Al-Khresheh, 2025). A través de las dinámicas de juego, el alumnado desarrolla competencias relacionadas con la toma de decisiones, la resolución de problemas, la cooperación y la gestión emocional.

La gamificación como metodología activa también permite atender a la diversidad del alumnado de manera flexible. El diseño de experiencias gamificadas posibilita la adaptación de los retos, los roles y los niveles de dificultad, favoreciendo la participación de todo el alumnado y respetando los diferentes ritmos de aprendizaje (Rosero & Inga, 2025).

Además, la gamificación favorece un clima de aula positivo y participativo. Las dinámicas lúdicas fomentan la cooperación, el respeto y la implicación colectiva, reduciendo la ansiedad asociada al error y promoviendo una actitud positiva hacia el aprendizaje.

La consideración de la gamificación como metodología activa permite comprender su potencial educativo más allá del uso puntual de elementos lúdicos. Su aplicación consciente y planificada ofrece al docente una herramienta metodológica eficaz para diseñar experiencias de aprendizaje motivadoras, significativas y alineadas con los principios educativos de la

etapa, conectando de forma directa con los recursos y estrategias.

4.5. Herramientas digitales aplicables a la gamificación

El uso de herramientas digitales en el ámbito educativo ofrece múltiples posibilidades para enriquecer las experiencias de aprendizaje gamificadas. En el contexto de la gamificación, la tecnología puede actuar como un recurso complementario que facilite la motivación, el seguimiento del progreso y la interacción del alumnado, sin sustituir el valor del juego, el movimiento y la experiencia directa.

Las herramientas digitales pueden contribuir a la gamificación mediante la creación de retos, la gestión de puntos y niveles, la presentación de narrativas o la comunicación de logros. Por ejemplo, plataformas de cuestionarios interactivos como Kahoot, Quizizz o Wordwall permiten plantear pequeños retos de repaso o “misiones rápidas” relacionadas con hábitos saludables, normas de juego, conocimiento corporal o seguridad en la práctica, utilizando un formato ágil y motivador (Maraza-Quispe et al., 2024). Estas actividades, bien integradas, pueden funcionar como introducción o cierre de una sesión, o como parte de una “historia” gamificada en la que el alumnado necesita superar pruebas para avanzar.

Para la creación de tableros de progreso, mapas de misión o paneles visuales de logros, herramientas como Canva resultan muy útiles. El docente puede diseñar un “mapa de aventura” del trimestre, un panel de insignias o un pasaporte de misiones en formato digital o imprimible, manteniendo una estética cuidada y comprensible para el alumnado. Este tipo de recursos refuerza la narrativa y ayuda a que el alumnado visualice su evolución, aumentando la sensación de avance y pertenencia al proyecto.

En experiencias gamificadas donde se busca organizar tareas y evidencias, herramientas de gestión sencilla como ClassDojo pueden emplearse para registrar logros, reforzar

comportamientos positivos, asignar puntos por cooperación o esfuerzo y ofrecer feedback inmediato. En Educación Física, estas herramientas tienen sentido cuando se usan de manera equilibrada y con criterios claros, evitando que el sistema se centre únicamente en recompensas externas (Walan & Brink, 2024). La clave está en que los puntos o insignias refuercen comportamientos educativos (participación, respeto, cooperación, mejora personal) y no solo el rendimiento.

En relación con la motivación a través de la narrativa, se pueden utilizar recursos audiovisuales para introducir la historia de la gamificación o para presentar misiones. Herramientas como Genially permiten crear presentaciones interactivas, mapas con “pantallas de avance” o paneles de misiones que se van desbloqueando. Este tipo de recurso puede utilizarse al inicio de una unidad o proyecto para situar al alumnado dentro de la historia, reforzando la inmersión y dando sentido a las actividades que se realizarán en las sesiones.

La integración de herramientas digitales en propuestas gamificadas debe realizarse desde un enfoque responsable y educativo, fomentando un uso crítico y equilibrado. Además, es imprescindible atender a aspectos relacionados con la privacidad, la protección de datos y la exposición a pantallas, seleccionando herramientas seguras y ajustadas a la normativa del centro. Cuando se emplean con sentido pedagógico, estas herramientas pueden complementar la experiencia gamificada, facilitar la organización del docente y reforzar la motivación del alumnado, conectando directamente con el papel del profesorado como diseñador y guía del proceso.

4.6. El rol del docente en procesos gamificados

En los procesos de enseñanza y aprendizaje gamificados, el papel del docente adquiere una relevancia especial, ya que deja de ser un mero transmisor de contenidos para convertirse en diseñador, guía y acompañante del aprendizaje del

alumnado. La gamificación no consiste en aplicar dinámicas de juego de manera aislada, sino en planificar experiencias educativas con sentido, coherencia y finalidad pedagógica, lo que exige una implicación activa y reflexiva por parte del profesorado (Mårell-Olsson, 2022).

El docente asume, en primer lugar, el rol de diseñador de experiencias de aprendizaje. Esto implica analizar el contexto, conocer las características del grupo-clase y definir con claridad los objetivos educativos que se pretenden alcanzar. A partir de estos elementos, el docente selecciona y estructura las dinámicas de juego, los retos, las misiones y la narrativa que darán sentido a la experiencia gamificada.

Durante el desarrollo de la experiencia gamificada, el docente actúa como guía y facilitador del aprendizaje. Su función no es dirigir de manera constante cada acción del alumnado, sino crear las condiciones necesarias para que el aprendizaje se produzca de forma autónoma y significativa. El docente observa, orienta, plantea preguntas, ofrece ayuda cuando es necesario y ajusta las propuestas en función de la respuesta del grupo. Este acompañamiento resulta fundamental para garantizar que la gamificación mantenga un carácter educativo y no se convierta únicamente en una sucesión de juegos sin intención pedagógica.

El rol del docente en procesos gamificados implica también una gestión cuidadosa del clima de aula. La gamificación, cuando se plantea adecuadamente, favorece la motivación, la cooperación y la implicación del alumnado, pero requiere una atención constante a la inclusión y a la convivencia. El docente debe velar por que todos los alumnos y alumnas participen, se sientan valorados y encuentren su espacio dentro de la experiencia, adaptando retos, roles y dinámicas para atender a la diversidad del grupo.

La evaluación constituye otro aspecto clave del rol docente en la gamificación. El profesorado debe integrar la

evaluación de forma natural dentro de la experiencia gamificada, priorizando un enfoque formativo y continuo. A través de la observación, el feedback y la reflexión compartida, el docente ayuda al alumnado a tomar conciencia de su progreso, de sus logros y de los aspectos susceptibles de mejora.

Asimismo, el docente actúa como modelo de actitud ante el aprendizaje y el movimiento. Su forma de implicarse en la experiencia, de valorar el esfuerzo y de afrontar los errores influye de manera directa en la percepción que el alumnado tiene de la actividad física y del aprendizaje. Un docente que muestra entusiasmo, flexibilidad y una actitud positiva hacia la innovación metodológica contribuye a generar un entorno de confianza y seguridad en el que el alumnado se siente motivado para participar y aprender.

El rol del docente en procesos gamificados exige, por tanto, una reflexión continua sobre la práctica educativa. La gamificación invita al profesorado a analizar qué funciona, qué se puede mejorar y cómo ajustar las propuestas a las necesidades reales del alumnado. Este proceso de reflexión y mejora constante permite consolidar la gamificación como una metodología eficaz y coherente dentro del contexto educativo.

Capítulo 5

Elementos clave de la gamificación en el aprendizaje a través del movimiento

5.1. Retos y misiones basados en el movimiento

Los retos y las misiones constituyen uno de los elementos centrales de la gamificación, ya que permiten estructurar el aprendizaje a través de la acción y el movimiento (Ferraz et al., 2024). A diferencia de las tareas tradicionales, los retos y misiones se presentan como objetivos con sentido dentro de una experiencia lúdica, lo que favorece la implicación activa del alumnado y refuerza su motivación hacia la práctica de actividad física.

Reto motriz

Situación de aprendizaje que plantea al alumnado una meta concreta relacionada con el movimiento, ajustada a sus posibilidades y contextualizada dentro de una dinámica de juego

Misiones

Agrupación de varios retos bajo un objetivo común, integrada dentro de una narrativa que da sentido a las actividades que se desarrollan a lo largo del proceso educativo..

El diseño de retos y misiones debe tener en cuenta la etapa educativa, el nivel de autonomía del alumnado y las características del contexto. Es fundamental que los desafíos planteados sean accesibles, progresivos y variados, de modo que todos los participantes puedan implicarse y experimentar sensaciones de logro. Los retos no deben centrarse exclusivamente en el resultado o el rendimiento, sino valorar aspectos como el esfuerzo, la mejora personal, la cooperación y la participación activa.

Cuando se aplican en contextos de aprendizaje a través del movimiento, los retos y misiones favorecen el desarrollo corporal y competencial al plantear situaciones en las que el alumnado debe resolver problemas, adaptar sus acciones al entorno y tomar decisiones en función de las condiciones de la actividad (Flores et al., 2024). Estas experiencias contribuyen al control corporal, la coordinación, la regulación de la acción y la capacidad de respuesta ante situaciones cambiantes.

En función de la etapa educativa, los retos pueden adoptar diferentes formas. En contextos iniciales suelen expresarse a través de propuestas más claramente motrices, mientras que en etapas posteriores pueden incorporar dinámicas de interacción, expresión, toma de decisiones o regulación corporal dentro del propio espacio de aprendizaje. En este sentido, el movimiento no se limita a la actividad física intensa, sino que incluye la acción corporal, la postura, el gesto, la interacción y la participación consciente en la tarea.

Desde una perspectiva emocional y motivacional, los retos y misiones generan un clima positivo en el contexto educativo (Deliligka, Syrmpas & Bekiari, 2020). El alumnado percibe las actividades como desafíos estimulantes, lo que incrementa su interés y su implicación. La superación de retos, tanto individuales como colectivos, refuerza la autoestima y la confianza en las propias capacidades, especialmente cuando el docente pone el énfasis en el proceso y no únicamente en el resultado final.

Los retos y misiones ofrecen también múltiples oportunidades para el desarrollo social del alumnado (Dapp, Gashaj & Roebers, 2021). Cuando se plantean de forma cooperativa, fomentan el trabajo en equipo, la comunicación y la ayuda mutua. El alumnado aprende a organizarse, a asumir diferentes roles y a valorar la importancia de la colaboración para alcanzar objetivos comunes, promoviendo valores como el respeto, la solidaridad y la inclusión.

La integración de retos y misiones dentro de una experiencia gamificada permite relacionar de manera coherente los objetivos educativos con la narrativa del juego. El alumnado no percibe las actividades como tareas aisladas, sino como parte de una experiencia con sentido, en la que su participación resulta relevante. Este planteamiento facilita la continuidad del aprendizaje y refuerza la implicación a lo largo del proceso.

El diseño de retos y misiones exige una planificación cuidadosa por parte del docente, que debe definir con claridad los objetivos educativos, los criterios de éxito y las posibles adaptaciones. Este trabajo previo permite ajustar las propuestas a la diversidad del grupo y garantizar experiencias de aprendizaje significativas basadas en la acción, el movimiento y la participación.

5.2. Sistema de puntos, niveles y recompensas

El sistema de puntos, niveles y recompensas constituye uno de los elementos más reconocibles de la gamificación, aunque su aplicación en el ámbito educativo debe realizarse desde una perspectiva pedagógica y no meramente conductual (Syed Khuzzan, Yushaa, & Hanid, 2021). Estos elementos adquieren sentido cuando se utilizan como herramientas para reforzar la motivación, visualizar el progreso y dar coherencia a la experiencia gamificada, siempre vinculados a objetivos educativos claros y significativos. La siguiente imagen muestra un ejemplo

visual de cómo puede estructurarse un sistema de puntos, niveles y recompensas dentro de una experiencia gamificada.

Figura 1. Ejemplo de sistema de puntos, niveles y recompensas en una experiencia gamificada de Educación Física



Los puntos pueden entenderse como un recurso simbólico que permite reconocer el esfuerzo, la participación, la mejora personal o la cooperación del alumnado. Más allá de premiar el rendimiento físico, es fundamental que el sistema de puntos valore actitudes y comportamientos educativos, como el respeto a las normas, la ayuda a los compañeros, la implicación activa o la superación personal. De este modo, los puntos se convierten en un medio para reforzar aprendizajes y valores, y no en un fin en sí mismos.

Los niveles aportan una sensación de progreso y evolución dentro de la experiencia gamificada. A través de la superación de retos y misiones, el alumnado avanza por diferentes etapas que reflejan su implicación y aprendizaje. Estos niveles deben plantearse de manera progresiva y accesible, evitando comparaciones entre el alumnado y favoreciendo la percepción de

avance individual y colectivo. Su diseño debe ajustarse a la edad, al nivel de autonomía y al contexto educativo, contribuyendo a mantener la motivación y a reforzar la confianza en las propias capacidades

Las recompensas adquieren un valor educativo cuando se entienden como reconocimientos simbólicos y no como premios materiales. Insignias, títulos, responsabilidades dentro del grupo o el desbloqueo de nuevas misiones pueden funcionar como elementos motivadores que refuercen la implicación del alumnado. En contextos de aprendizaje a través del movimiento, estas recompensas pueden vincularse a logros relacionados con la cooperación, la mejora personal, la participación o el compromiso con hábitos activos y saludables.

En función de la etapa educativa, el uso de estos elementos puede variar en su forma de aplicación. En etapas iniciales, los sistemas de puntos y recompensas suelen ser más visibles y explícitos, con apoyos visuales, narrativas claras y refuerzos frecuentes que ayudan al alumnado a comprender su progreso. En etapas posteriores, especialmente en contextos de mayor autonomía, estos sistemas pueden adquirir un carácter más simbólico, centrado en el feedback, la autorregulación y la reflexión sobre el propio aprendizaje, reduciendo el peso de la recompensa externa y reforzando la motivación intrínseca

Es importante que el sistema de puntos, niveles y recompensas esté integrado de manera coherente dentro de la narrativa de la gamificación. Cuando estos elementos forman parte de una historia o de un contexto significativo, el alumnado comprende mejor su función y se implica de forma más consciente. Este planteamiento permite evitar el uso arbitrario de recompensas y favorece una experiencia de aprendizaje más rica y motivadora.

Desde una perspectiva inclusiva, el diseño del sistema debe permitir que todo el alumnado tenga oportunidades reales de progresar y experimentar el éxito. Para ello, es necesario

ofrecer diferentes formas de conseguir puntos o avanzar de nivel, atendiendo a la diversidad de capacidades, ritmos y estilos de aprendizaje presentes en el aula. Este enfoque contribuye a reducir la frustración y a fomentar una participación equitativa en las actividades de Educación Física.

El papel del docente resulta clave en la gestión de estos sistemas, ya que debe explicar con claridad los criterios, ofrecer feedback constante y ajustar las dinámicas cuando sea necesario. La transparencia y la coherencia en el uso de puntos, niveles y recompensas ayudan a que el alumnado perciba el sistema como justo y motivador, reforzando su implicación en la experiencia gamificada y preparando el terreno para la incorporación de otros elementos como los avatares, los equipos y los roles.

5.3. Avatares, equipos y roles dentro del juego

Los avatares, los equipos y los roles dentro del juego constituyen elementos fundamentales en las experiencias gamificadas, ya que favorecen la identificación del alumnado con la propuesta, refuerzan el sentimiento de pertenencia y facilitan la participación activa en el proceso de aprendizaje. En contextos educativos vinculados al movimiento y a la acción corporal, estos elementos adquieren un valor especial al permitir organizar el grupo, estructurar la cooperación y dar sentido a las interacciones.

En función de la etapa educativa, los avatares pueden presentar diferentes niveles de complejidad. En etapas iniciales, suelen diseñarse de manera más visual, simbólica o narrativa, utilizando personajes cercanos al imaginario del alumnado. Por ejemplo, pueden basarse en exploradores, guardianes del movimiento o figuras relacionadas con la actividad física y la salud (Figura 2). También pueden emplearse avatares vinculados a valores, en los que cada personaje representa actitudes como la cooperación, el respeto o el esfuerzo.

Figura 2. Ejemplos de avatares utilizados en experiencias gamificadas en Educación Física.



En etapas posteriores, los avatares pueden adoptar un carácter más simbólico o funcional, vinculándose a la identidad dentro del grupo, al rol asumido o a la función dentro de la experiencia gamificada. En estos casos, el componente narrativo puede mantenerse, pero con un enfoque más flexible, centrado en la participación, la toma de decisiones y la implicación en el proceso de aprendizaje.

La organización del alumnado en equipos es otro elemento clave en la gamificación. El trabajo en equipo favorece la cooperación, la comunicación y la ayuda mutua, aspectos fundamentales en cualquier contexto educativo. Los equipos pueden mantenerse a lo largo de toda la experiencia gamificada o modificarse en función de las actividades, siempre con el objetivo de generar dinámicas equilibradas e inclusivas.

En propuestas vinculadas al movimiento, el trabajo en equipo facilita la interacción, la coordinación y la construcción de experiencias compartidas. En contextos educativos más avanzados, el equipo puede adquirir también una dimensión

organizativa, en la que el alumnado debe planificar, tomar decisiones conjuntas o resolver situaciones de manera colaborativa, manteniendo la implicación activa dentro de la dinámica gamificada.

Los roles dentro del juego permiten distribuir responsabilidades y ofrecer al alumnado diferentes formas de participación. En una experiencia gamificada, cada alumno o alumna puede asumir un rol específico, como coordinador, animador, encargado del material o responsable del cumplimiento de normas, entre otros. Estos roles contribuyen al desarrollo de la autonomía, la responsabilidad y el compromiso, y permiten que el alumnado experimente distintas formas de liderazgo y colaboración.

En contextos de aprendizaje a través del movimiento, los roles pueden vincularse a la acción corporal y a la interacción dentro de la actividad. Por ejemplo, pueden incluir funciones relacionadas con la organización del grupo, la regulación del ritmo de la actividad o la facilitación de la participación de los compañeros.

En etapas posteriores y en educación superior, los roles pueden adquirir un carácter más reflexivo y organizativo, incorporando funciones como facilitador del grupo, responsable de la toma de decisiones, observador de la participación o coordinador de la dinámica. Este tipo de roles favorece la implicación consciente del alumnado y el desarrollo de competencias relacionadas con la autonomía, la comunicación y el trabajo en equipo.

Asignar roles variados y, en la medida de lo posible, rotativos, favorece que todo el alumnado encuentre su espacio dentro de la experiencia, independientemente de sus capacidades o nivel de participación. Este enfoque resulta especialmente útil para atender a la diversidad y para evitar que la gamificación refuerce desigualdades o situaciones de exclusión.

La combinación de avatares, equipos y roles dentro de una experiencia gamificada contribuye a crear un entorno de aprendizaje estructurado y motivador. Estos elementos ayudan a organizar la dinámica del grupo, a dar sentido a las actividades y a reforzar la implicación del alumnado en el proceso. Además, facilitan la integración de valores educativos como la cooperación, el respeto y la responsabilidad, alineándose con una concepción del aprendizaje centrada en la participación activa y el desarrollo integral.

5.4. Insignias y logros

Las insignias y los logros constituyen elementos habituales en las experiencias gamificadas y pueden convertirse en recursos educativos de gran valor cuando se utilizan con un sentido pedagógico claro. En contextos de aprendizaje a través del movimiento, permiten reconocer el progreso del alumnado, visibilizar aprendizajes y reforzar actitudes positivas relacionadas con la participación, el esfuerzo y la mejora personal, más allá del rendimiento.

Las insignias suelen presentarse como reconocimientos simbólicos que el alumnado obtiene al alcanzar determinados objetivos o al mostrar comportamientos y actitudes acordes con los valores educativos de la experiencia gamificada. Estas pueden adoptar diferentes formas, como imágenes, símbolos, sellos o títulos, y se integran dentro de la narrativa del juego como parte del recorrido del alumnado.

En función de la etapa educativa, el diseño de las insignias puede variar. En contextos iniciales, es importante que sean visuales, accesibles y motivadoras, vinculadas a logros claros y alcanzables. En etapas posteriores, pueden adquirir un carácter más simbólico o conceptual, vinculándose a procesos como la participación activa, la reflexión sobre el aprendizaje, la cooperación o la implicación en la tarea.

Desde una perspectiva educativa, las insignias no deben centrarse únicamente en el éxito o en la consecución de resultados concretos, sino en el proceso de aprendizaje. Reconocer la constancia, la cooperación, la superación personal o el respeto a las normas contribuye a reforzar valores fundamentales. De este modo, las insignias se convierten en herramientas que ayudan al alumnado a tomar conciencia de su progreso y de los comportamientos que favorecen el aprendizaje y la convivencia.

Los logros, por su parte, hacen referencia a metas alcanzadas dentro de la experiencia gamificada que reflejan avances significativos en el aprendizaje del alumnado. Estos logros pueden ser individuales o colectivos, y deben plantearse de forma progresiva y adaptada a las características del grupo-clase. En contextos de aprendizaje basados en el movimiento, pueden relacionarse con la participación activa, la interacción con los demás, la mejora en la regulación corporal o la implicación en dinámicas cooperativas.

Es fundamental que el sistema de insignias y logros tenga un carácter inclusivo y flexible. Para ello, el docente debe ofrecer diferentes vías para alcanzar los reconocimientos, evitando comparaciones entre el alumnado y priorizando la valoración del esfuerzo y la evolución personal. Este enfoque contribuye a reducir la frustración y favorece que todos los alumnos y alumnas experimenten sensaciones de éxito dentro de la experiencia gamificada.

La visibilización de las insignias y los logros desempeña también un papel relevante en la motivación del alumnado. Mostrar los avances de forma clara y comprensible, ya sea a través de paneles visuales, pasaportes de misión o registros compartidos, ayuda al alumnado a percibir su progreso y a mantener la implicación en el proyecto. En Educación Física, esta visibilización debe realizarse siempre desde una perspectiva positiva,

evitando etiquetas y reforzando el sentimiento de pertenencia al grupo (Figura 3).

Figura 3. Insignias de reconocimiento vinculadas a valores y progreso en Educación Física



En etapas posteriores y en educación superior, las insignias y los logros pueden orientarse hacia el reconocimiento de procesos más complejos, como la participación consciente, la capacidad de análisis, la implicación en el trabajo en equipo o la autorregulación en la tarea (Figura 4). En estos contextos, su valor reside menos en la recompensa externa y más en su función como herramienta de feedback y reflexión sobre el propio aprendizaje.

Figura 4. Insignias de reconocimiento vinculadas a valores y progreso en Educación Superior



El papel del docente resulta clave en la gestión de insignias y logros, ya que debe definir criterios claros, coherentes con los objetivos educativos, y ofrecer feedback constante al alumnado. La explicación del sentido de cada insignia o logro permite que el alumnado comprenda su valor educativo y no los perciba como simples premios. Este acompañamiento favorece una vivencia más consciente de la gamificación y refuerza su impacto sobre el aprendizaje.

La integración de insignias y logros dentro de una experiencia gamificada permite reforzar la motivación, estructurar el progreso y dar coherencia al recorrido del alumnado. Cuando estos elementos se utilizan de forma reflexiva y alineada con una concepción del aprendizaje centrada en el proceso, se convierten en un recurso eficaz para potenciar la participación, la implicación y el desarrollo integral.

5.5. Cooperación y trabajo en equipo

Los contextos educativos basados en el movimiento y la acción corporal ofrecen un espacio privilegiado para el desarrollo de la cooperación y el trabajo en equipo, ya que generan de manera natural situaciones de interacción, ayuda mutua y toma de decisiones colectivas. Cuando estas experiencias se integran dentro de una propuesta gamificada, la cooperación adquiere un papel central en el proceso de aprendizaje, convirtiéndose en un elemento clave para dar sentido a los retos y misiones planteados (Yang et al., 2021).

Las experiencias gamificadas permiten diseñar dinámicas en las que el alumnado necesita colaborar para avanzar, resolver problemas o alcanzar objetivos comunes. En este tipo de propuestas, el éxito no depende únicamente de la actuación individual, sino de la capacidad del grupo para organizarse, comunicarse y apoyarse mutuamente. Este enfoque favorece que el alumnado valore la importancia del trabajo en equipo y comprenda que la colaboración es una estrategia eficaz para afrontar desafíos motrices y educativos.

En contextos de aprendizaje a través del movimiento, el trabajo cooperativo se manifiesta mediante actividades que requieren coordinación, sincronización y reparto de responsabilidades (Zhou, Wang & Li, 2023). A través de la acción, la interacción y la participación activa, el alumnado aprende a escuchar a los demás, a respetar turnos, a aceptar diferentes puntos de vista y a adaptar su actuación en función del grupo. Estas experiencias contribuyen a fortalecer las relaciones interpersonales y a mejorar el clima de aprendizaje, favoreciendo un entorno más positivo y participativo.

En función de la etapa educativa, la cooperación puede adoptar diferentes formas. En etapas iniciales, suele apoyarse en dinámicas más guiadas y estructuradas, donde el docente facilita la interacción y orienta la participación del grupo. En etapas posteriores y en educación superior, el trabajo en equipo

adquiere un carácter más autónomo, en el que el alumnado asume mayor responsabilidad en la organización, la toma de decisiones y la resolución de situaciones dentro de la experiencia gamificada.

La cooperación dentro de una experiencia gamificada resulta especialmente relevante para atender a la diversidad del alumnado (Arumí-Prat & Pla-Campas, 2025). El trabajo en equipo permite que cada alumno o alumna aporte al grupo desde sus propias capacidades, independientemente de su nivel de competencia motriz. Este planteamiento favorece la inclusión y reduce situaciones de exclusión o comparación, ya que el valor del grupo se construye a partir de la suma de las aportaciones individuales.

Además, las dinámicas cooperativas facilitan el desarrollo de valores educativos fundamentales, como el respeto, la solidaridad y la responsabilidad compartida. A través de la participación en actividades de equipo, el alumnado aprende a asumir compromisos, a resolver conflictos de manera constructiva y a valorar el esfuerzo colectivo por encima del resultado individual.

El diseño de propuestas gamificadas cooperativas exige una planificación intencionada por parte del docente. Es necesario plantear retos que requieran la implicación real de todos los miembros del grupo, así como ofrecer espacios de reflexión en los que el alumnado pueda analizar cómo ha trabajado en equipo y qué aspectos puede mejorar. Este acompañamiento permite que la cooperación no sea un elemento accidental, sino una competencia que se aprende y se desarrolla progresivamente.

La integración de la cooperación y el trabajo en equipo dentro de la gamificación refuerza el carácter educativo del aprendizaje y amplía sus posibilidades de intervención. Estas dinámicas compartidas facilitan experiencias más ricas y

significativas, y preparan al alumnado para participar de manera activa, responsable y respetuosa en contextos sociales diversos.

5.6. Inclusión y atención a la diversidad

La diversidad es una característica inherente a cualquier contexto educativo y se manifiesta en las capacidades, los ritmos de aprendizaje, los intereses, las experiencias previas y las necesidades educativas del alumnado. En este marco, la gamificación ofrece un enfoque especialmente adecuado para atender a la diversidad de manera flexible, favoreciendo la participación activa y evitando planteamientos homogéneos que puedan generar exclusión (Manzano-León et al., 2022).

Las experiencias gamificadas permiten diseñar situaciones de aprendizaje abiertas y adaptables, en las que el alumnado puede enfrentarse a los retos desde diferentes niveles de dificultad o a través de distintas vías de participación. En contextos de aprendizaje a través del movimiento, este enfoque resulta especialmente valioso, ya que posibilita que cada persona encuentre su espacio dentro de la actividad, independientemente de su nivel de competencia o experiencia previa (Khoshnoodifar, Ashouri & Taheri, 2023). De este modo, la gamificación contribuye a crear entornos de aprendizaje más equitativos y accesibles.

La atención a la diversidad en propuestas gamificadas se refuerza mediante el uso de retos variados, roles diferenciados y dinámicas cooperativas. Estas estrategias permiten valorar no solo la ejecución motriz, sino también aspectos como el esfuerzo, la participación, la cooperación o la mejora personal. Al ampliar los criterios de éxito, la gamificación favorece que todo el alumnado pueda experimentar sensaciones de logro y pertenencia, reduciendo la frustración y aumentando la motivación.

La inclusión implica también adaptar materiales, espacios, tiempos y normas para garantizar la participación de todo el

alumnado. En propuestas vinculadas al movimiento, estas adaptaciones pueden afectar a la intensidad de la acción, al tipo de interacción o a la organización del espacio. La gamificación facilita este proceso al integrar estas adaptaciones dentro de la propia dinámica de la experiencia, de manera natural y normalizada. Las modificaciones no se perciben como excepciones, sino como parte del diseño, lo que contribuye a una mayor aceptación por parte del grupo y a una vivencia más positiva de la diversidad (Ratinho & Martins, 2023).

En función de la etapa educativa, la atención a la diversidad puede adoptar diferentes formas. En etapas iniciales, suele requerir una mayor estructuración y acompañamiento por parte del docente, mientras que en etapas posteriores y en educación superior puede orientarse hacia la autorregulación, la toma de decisiones y la participación autónoma del alumnado dentro de la experiencia gamificada.

El papel del docente es fundamental para asegurar que la gamificación se convierta en una herramienta realmente inclusiva. El profesorado debe conocer las características del alumnado, anticipar posibles barreras y diseñar propuestas que ofrezcan apoyos y alternativas cuando sea necesario. La observación continua y la flexibilidad en la toma de decisiones permiten ajustar las dinámicas en función de la respuesta del grupo, garantizando que nadie quede al margen del proceso de aprendizaje.

La inclusión no se limita únicamente a la adaptación de las actividades, sino que implica también la creación de un clima de aula basado en el respeto, la aceptación y la valoración de las diferencias. Las experiencias gamificadas, cuando se plantean desde una perspectiva educativa, favorecen la construcción de este clima al promover la cooperación, el apoyo mutuo y la empatía entre el alumnado (Bartolo et al., 2007). Estas vivencias contribuyen a que el alumnado desarrolle actitudes positivas hacia la diversidad y se sienta parte activa del grupo.

La atención a la diversidad integrada en la gamificación refuerza el carácter educativo del aprendizaje y amplía sus posibilidades de intervención. A través de propuestas flexibles, motivadoras e inclusivas, el área se convierte en un espacio en el que el movimiento y el juego actúan como herramientas para garantizar el derecho de todo el alumnado a aprender y participar, enlazando de manera directa con la importancia del feedback y el refuerzo positivo en los procesos gamificados.

5.7. Feedback, motivación y refuerzo positivo

El feedback y el refuerzo positivo desempeñan un papel esencial en las experiencias gamificadas, ya que orientan el aprendizaje del alumnado y contribuyen a mantener su motivación a lo largo del proceso (McHenry & Makarius, 2023). En contextos de aprendizaje basados en la acción y el movimiento, el feedback se convierte en una herramienta clave para ayudar a comprender los progresos, reconocer los esfuerzos y mejorar la participación en las actividades propuestas.

El feedback en contextos gamificados debe ser frecuente, claro y comprensible para el alumnado. A diferencia de una evaluación centrada únicamente en el resultado, el feedback formativo pone el foco en el proceso de aprendizaje, ofreciendo orientaciones que permiten al alumnado reflexionar sobre su actuación y tomar conciencia de sus avances. Su forma de aplicación debe ajustarse a la edad, al nivel de autonomía y al contexto educativo, favoreciendo siempre una percepción constructiva del aprendizaje.

El refuerzo positivo, integrado dentro de la gamificación, contribuye a generar un clima de aula motivador y seguro (Aldalur & Perez, 2023). Reconocer el esfuerzo, la mejora personal, la cooperación o la actitud positiva del alumnado refuerza comportamientos que favorecen el aprendizaje y la convivencia. En propuestas vinculadas al movimiento, este reconocimiento

resulta especialmente importante para favorecer la participación activa, evitando comparaciones y situaciones de desmotivación.

La motivación del alumnado se ve favorecida cuando el feedback y el refuerzo positivo se integran de manera coherente dentro de la narrativa de la experiencia gamificada (Jamarillo-Mediavilla et al., 2024). Elementos como mensajes de avance, desbloqueo de misiones o reconocimiento de logros permiten al alumnado percibir su progreso y mantener el interés por las actividades. Este enfoque contribuye a que el aprendizaje se viva como un proceso continuo, en el que cada paso tiene sentido dentro de la experiencia global.

El feedback no se limita únicamente a la intervención del docente, sino que puede ampliarse a la autoevaluación y a la coevaluación entre iguales. Las experiencias gamificadas ofrecen oportunidades para que el alumnado reflexione sobre su propia actuación y la de sus compañeros, desarrollando una mayor conciencia de su aprendizaje y fomentando la responsabilidad compartida (Ferriz-Valero et al., 2020). Este tipo de feedback favorece la autonomía y el desarrollo de la competencia de aprender a aprender. En función de la etapa educativa, el feedback puede adoptar diferentes formas. En etapas iniciales, suele ser más inmediato, explícito y guiado por el docente, mientras que en etapas posteriores y en educación superior adquiere un carácter más reflexivo, orientado a la autorregulación, el análisis de la propia actuación y la toma de decisiones dentro del proceso de aprendizaje.

El papel del docente es clave para garantizar que el feedback y el refuerzo positivo cumplan una función educativa real. El profesorado debe observar, escuchar y acompañar al alumnado, ofreciendo orientaciones ajustadas y reforzando los aspectos positivos de su actuación. Este acompañamiento contribuye a crear un entorno de confianza en el que el alumnado

se siente valorado y motivado para seguir participando y mejorando.

La integración del feedback, la motivación y el refuerzo positivo dentro de las experiencias gamificadas permite consolidar aprendizajes y favorecer una vivencia positiva del proceso educativo (Alsaddon Alkhawajah & Bin Suhaim, 2022). Estos elementos actúan como un puente natural hacia la evaluación formativa, facilitando la reflexión sobre el aprendizaje y preparando al alumnado para participar de manera activa y consciente en la valoración de su propio progreso.

Capítulo 6

Diseño de una experiencia gamificada

6.1. Análisis del contexto y del grupo-clase

El diseño de una experiencia gamificada en Educación Física debe comenzar necesariamente con un análisis previo del contexto educativo y del grupo-clase. Antes de plantear narrativas, retos o sistemas de juego, resulta imprescindible que el docente conozca en profundidad la realidad en la que se va a desarrollar la propuesta, ya que este conocimiento condicionará las decisiones metodológicas y garantizará que la experiencia sea coherente, viable y educativa.

El contexto del centro educativo influye de manera directa en el diseño de cualquier experiencia gamificada. Aspectos como los espacios disponibles, los materiales con los que se cuenta, la organización de horarios, la cultura metodológica del centro o la experiencia previa del alumnado con propuestas innovadoras deben tenerse en cuenta desde el inicio. En Educación Física, variables como el uso del gimnasio, el patio o espacios alternativos condicionan el tipo de actividades que pueden plantearse y la forma en que se organiza la experiencia gamificada.

El análisis del grupo-clase resulta igualmente fundamental. Cada grupo presenta características propias en cuanto a edad, nivel de desarrollo motor, intereses, motivación hacia la actividad física y experiencia previa con el juego y el trabajo cooperativo. Conocer estas características permite al docente

ajustar los retos y misiones, seleccionar dinámicas adecuadas y diseñar propuestas que resulten significativas para el alumnado. En Educación Primaria, este conocimiento es especialmente relevante, ya que los grupos suelen ser muy heterogéneos.

La diversidad del alumnado debe ocupar un lugar central en este análisis inicial. Es necesario identificar posibles necesidades educativas específicas, diferencias en el ritmo de aprendizaje o situaciones que puedan requerir adaptaciones en las actividades. La gamificación, bien diseñada, ofrece múltiples posibilidades para atender a esta diversidad, pero para ello es imprescindible anticipar estas realidades desde el inicio y no como una respuesta posterior.

El nivel de competencia motriz del grupo-clase es otro aspecto clave a considerar. El docente debe analizar qué habilidades motrices domina el alumnado, cuáles se encuentran en proceso de adquisición y qué dificultades pueden aparecer durante la práctica. Esta información permite diseñar retos progresivos y accesibles, evitando propuestas demasiado exigentes o, por el contrario, poco estimulantes. En Educación Física gamificada, el equilibrio entre desafío y capacidad resulta esencial para mantener la motivación.

También es importante tener en cuenta el clima social del grupo. Las relaciones entre el alumnado, la capacidad de trabajo en equipo, la aceptación de normas y la gestión de conflictos influyen directamente en el desarrollo de experiencias gamificadas. Un grupo con dificultades de convivencia puede necesitar dinámicas cooperativas más guiadas y roles claramente definidos, mientras que un grupo cohesionado permitirá propuestas más abiertas y autónomas.

El análisis del contexto y del grupo-clase no debe entenderse como un proceso puntual, sino como una reflexión continua que acompaña al docente a lo largo de toda la experiencia gamificada. La observación y la adaptación constante permiten

ajustar la propuesta a la realidad del aula y mejorar su desarrollo. Este punto de partida sólido facilita que los objetivos didácticos y los criterios de evaluación, que se abordan en el siguiente apartado, estén alineados con las necesidades reales del alumnado y con las finalidades educativas de la Educación Física en Educación Primaria.

6.2. Objetivos didácticos y criterios de evaluación

Una vez analizado el contexto y las características del grupo-clase, el siguiente paso en el diseño de una experiencia gamificada consiste en la definición clara de los objetivos didácticos y de los criterios de evaluación. Este proceso resulta fundamental para garantizar que la gamificación mantenga un sentido educativo y no se limite a la aplicación de dinámicas lúdicas sin una finalidad pedagógica definida.

Los objetivos didácticos deben concretar qué se pretende que el alumnado aprenda y desarrolle a través de la experiencia gamificada. En Educación Física, estos objetivos se relacionan con el desarrollo de la competencia motriz, la adquisición de hábitos de vida activos y saludables, la mejora de habilidades sociales y emocionales, y la interiorización de valores asociados al movimiento y al juego. La gamificación permite trabajar estos objetivos de manera integrada, siempre que se definan previamente y se utilicen como guía del diseño de la propuesta.

En el marco de la LOMLOE, los objetivos didácticos deben alinearse con un enfoque competencial, priorizando aprendizajes funcionales y transferibles a diferentes contextos. Esto implica que los objetivos no se centren únicamente en la ejecución de tareas motrices concretas, sino en el desarrollo de capacidades como la autonomía, la cooperación, la toma de decisiones o la gestión emocional. En una experiencia gamificada, estos objetivos se concretan a través de retos y misiones que requieren la participación activa del alumnado.

Los criterios de evaluación permiten determinar en qué medida se están alcanzando los objetivos planteados y orientan tanto la intervención del docente como la participación del alumnado en el proceso de aprendizaje. En Educación Física gamificada, los criterios de evaluación deben ser claros, comprensibles y coherentes con los objetivos didácticos, evitando una evaluación centrada exclusivamente en el rendimiento físico. Aspectos como el esfuerzo, la participación, la mejora personal, la cooperación o el respeto a las normas deben formar parte de estos criterios.

La relación entre objetivos didácticos y criterios de evaluación debe ser explícita y coherente. Cada reto o misión incluida en la experiencia gamificada debe responder a uno o varios objetivos concretos y ofrecer evidencias que permitan valorar su consecución. Este planteamiento facilita que la evaluación se integre de manera natural en la dinámica del juego y que el alumnado comprenda qué se espera de él y cómo se valora su aprendizaje.

La gamificación ofrece también la posibilidad de compartir los objetivos y criterios de evaluación con el alumnado de forma adaptada a su edad. Presentarlos como metas, misiones o desafíos ayuda a que el alumnado se implique de manera más consciente en la experiencia y asuma un papel activo en su propio aprendizaje. En Educación Física, esta claridad favorece la motivación y la percepción de justicia en la evaluación.

La concreción de los objetivos didácticos y de los criterios de evaluación permite trasladar el enfoque competencial de la gamificación a la práctica real del aula de Educación Física. Definir con claridad qué se pretende aprender y cómo se va a valorar ese aprendizaje facilita el diseño de experiencias gamificadas coherentes, alineadas con las finalidades educativas de la etapa y adaptadas a las características del alumnado. A continuación, se presentan algunos ejemplos de objetivos didácticos y criterios de evaluación que pueden servir de referencia para

el diseño de propuestas gamificadas en Educación Física en Educación Primaria (Tabla 1).

Objetivos didácticos	Criterios de evaluación asociados
Desarrollar la competencia motriz a través de la realización de retos y misiones motrices adaptadas a la edad del alumnado.	Participa activamente en los retos motrices, adaptando sus movimientos a las consignas y mostrando una progresiva mejora en su ejecución.
Fomentar la adquisición de hábitos de vida activos y saludables mediante la práctica regular de actividad física.	Reconoce la importancia de la actividad física para la salud y muestra actitudes positivas hacia la práctica habitual de ejercicio.
Mejorar la cooperación y el trabajo en equipo en situaciones de juego y actividad motriz compartida.	Colabora con sus compañeros y compañeras, respeta las normas del juego y contribuye al logro de objetivos comunes.
Favorecer la autonomía y la toma de decisiones en situaciones motrices variadas.	Toma decisiones adecuadas durante el desarrollo de los juegos y retos, mostrando iniciativa y responsabilidad en su actuación.
Desarrollar actitudes de respeto, inclusión y juego limpio en las actividades de Educación Física.	Muestra comportamientos respetuosos hacia los demás, acepta las diferencias y participa de manera inclusiva en las actividades propuestas.
Potenciar la expresión de emociones y la gestión emocional a través del juego y el movimiento.	Expresa sus emociones de forma adecuada durante las actividades y gestiona situaciones de éxito o dificultad con una actitud positiva.
Valorar el esfuerzo y la mejora personal como elementos clave del aprendizaje en Educación Física.	Se esfuerza por superar los retos propuestos, valora su progreso personal y acepta el error como parte del aprendizaje.

Tabla 1. Ejemplos de objetivos didácticos y criterios de evaluación en Educación Física gamificada

6.3. Narrativa: crear una historia motivadora

La narrativa constituye el eje vertebrador de una experiencia gamificada, ya que aporta coherencia, sentido y motivación al conjunto de actividades que se desarrollan en Educación Física. A través de una historia, el alumnado entiende por qué realiza determinados retos, se implica emocionalmente en la propuesta y percibe el aprendizaje como parte de una experiencia global y significativa.

En Educación Primaria, la narrativa debe adaptarse a la edad, los intereses y las características del alumnado. Historias sencillas, cercanas y con un componente imaginativo favorecen la implicación y el disfrute. La narrativa no necesita ser compleja, pero sí coherente y comprensible, de manera que el alumnado pueda seguir el hilo conductor de la experiencia y sentirse parte activa de la historia desde el inicio.

Una narrativa bien diseñada permite contextualizar los retos y las misiones motrices, dotándolos de un propósito claro. Cada actividad deja de ser un ejercicio aislado para convertirse en una acción necesaria dentro del desarrollo de la historia. En Educación Física, este enfoque resulta especialmente eficaz, ya que el movimiento y el juego se integran de forma natural en el relato, favoreciendo aprendizajes más significativos y motivadores.

La narrativa también facilita la incorporación de valores educativos dentro de la experiencia gamificada. A través de los personajes, los escenarios y los conflictos que se plantean, el alumnado puede trabajar aspectos como la cooperación, el respeto, el cuidado del cuerpo o la superación personal. Estos valores se integran de forma implícita en la historia, reforzando su impacto educativo sin necesidad de explicaciones constantes.

El papel del docente es clave en la creación y desarrollo de la narrativa. El profesorado debe presentar la historia de manera atractiva, mantenerla viva a lo largo de las sesiones y

adaptarla cuando sea necesario en función de la respuesta del grupo. La narrativa no es un elemento rígido, sino un recurso flexible que puede evolucionar a lo largo de la experiencia gamificada, incorporando nuevas misiones, giros argumentales o desafíos.

La participación del alumnado en la construcción de la narrativa puede incrementar aún más su implicación. Permitir que el alumnado proponga nombres de personajes, escenarios o decisiones dentro de la historia favorece el sentimiento de pertenencia y la motivación. En Educación Física, esta participación contribuye a que el alumnado se sienta protagonista del proceso y asuma un papel activo en el desarrollo de la experiencia.

La narrativa, como elemento central del diseño gamificado, conecta los objetivos didácticos con las actividades y las dinámicas de juego, creando un marco coherente para el aprendizaje. Su adecuada planificación facilita la integración de las mecánicas, las dinámicas y los componentes del juego, aspectos fundamentales en la gamificación.

6.4. Mecánicas, dinámicas y componentes del juego

Para diseñar una experiencia gamificada con sentido es importante comprender tres conceptos que suelen confundirse: mecánicas, dinámicas y componentes. Aunque están relacionadas, no son lo mismo. Una forma sencilla de entenderlo es pensar que las mecánicas son “lo que se hace y cómo funciona el juego”, las dinámicas son “lo que provoca en el alumnado”, y los componentes son “lo que se ve”, es decir, los elementos concretos que se utilizan para dar forma a la experiencia.

Las mecánicas son las reglas, acciones y sistemas que estructuran la experiencia. Son el “motor” del juego: cómo se avanza, qué se consigue, qué se puede hacer, qué se debe superar y qué ocurre cuando se logra un reto. En Educación Física, ejemplos claros de mecánicas serían: superar misiones motrices, ganar puntos por cooperación, desbloquear niveles al

completar una secuencia de retos, conseguir una llave cuando el equipo logra un objetivo común, o elegir entre dos caminos (misión A o misión B) en función del tipo de actividad. Por ejemplo, una mecánica puede ser: “Cada equipo debe completar tres estaciones motrices; al lograr cada estación recibe una pieza de un mapa. Con las tres piezas, desbloquea la misión final”.

Las dinámicas son los comportamientos, emociones y relaciones que aparecen en el alumnado como consecuencia de las mecánicas. No son algo que se “coloca” directamente, sino que se “genera” si el diseño funciona. En Educación Física, algunas dinámicas habituales que buscamos son: cooperación real, sentimiento de pertenencia al equipo, superación personal, gestión del error, motivación mantenida, curiosidad por lo que viene después, o compromiso con hábitos saludables. Por ejemplo, si la mecánica premia la ayuda entre compañeros (“puntos extra si el equipo anima y apoya a quien lo necesita”), la dinámica que aparece suele ser más apoyo y cohesión. En cambio, si la mecánica reparte puntos solo al más rápido o al que “gana”, puede aparecer una dinámica no deseada: competitividad excesiva, frustración o exclusión.

Los componentes son los elementos visibles y concretos que utilizamos para materializar la experiencia: lo que el alumnado “ve” o “toca”. En Educación Física pueden ser: avatares, insignias, cartas de misión, pasaportes, paneles de progreso, tableros de puntos, mapas, dados, códigos de color, roles dentro del equipo, o incluso elementos físicos como pulseras, tarjetas o pegatinas. Un componente típico sería un “pasaporte de misión” donde el alumnado recibe un sello por cada reto superado, o un panel en la pared con el “mapa de aventura” del trimestre.

Para que el docente lo identifique con facilidad, puede servir este ejemplo sencillo aplicado a una situación muy común en Primaria:

- Situación: circuito de habilidades motrices (saltos, lanzamientos, equilibrio).

- Mecánica: completar estaciones y obtener un objeto simbólico por estación (“gema”, “llave”, “pieza de mapa”).
- Componentes: tarjetas de estaciones, pasaporte de misión, tablero donde se colocan las gemas, insignias de logro.
- Dinámicas que buscamos: cooperación (se ayudan), motivación (quieren completar), superación (repiten para mejorar), confianza (todos pueden lograr algo).

Una forma práctica de comprobar si el diseño es coherente es preguntarse: “¿Qué quiero que pase en el alumnado?” (dinámica) y después decidir qué reglas lo favorecen (mecánicas) y qué elementos lo hacen visible (componentes). Si queremos que el alumnado coopere, necesitamos mecánicas que obliguen a cooperar (por ejemplo, “para desbloquear la misión final hay que sumar logros de todos los miembros del equipo”) y componentes que lo apoyen (roles rotativos, tarjeta de “ayuda”, puntos cooperativos).

Ejemplo completo “de principio a fin” (muy útil para el docente)

Imaginemos una gamificación de 4 sesiones llamada “Rescate en la Isla Activa”:

- Narrativa: el grupo debe ayudar a un personaje a recuperar energía para volver a casa.
- Mecánicas:
 - Cada sesión es una misión con tres retos motrices.
 - Cada reto logrado otorga una batería de energía al equipo.
 - Se obtiene una batería extra si el equipo coopera (regla explícita: “todos deben participar y apoyarse”).
 - Al reunir 10 baterías, se desbloquea la misión final.
- Componentes:
 - Mapa de la isla (panel de progreso)
 - Tarjetas de misión (con retos)

- Baterías recortables o imanes (para ir pegando)
- Roles: guía, encargado de material, animador, guardián de normas
- Insignias: “Equipo cooperativo”, “Superación”, “Juego limpio”
- Dinámicas que aparecen (si el diseño es coherente):
 - Motivación (quieren desbloquear la misión final)
 - Cooperación (la batería extra depende de todos)
 - Persistencia (repiten el reto para conseguir la batería)
 - Clima positivo (insignias refuerzan actitudes)

En este ejemplo se observa claramente que las mecánicas (baterías, desbloqueo, regla de cooperación) provocan dinámicas (ayuda mutua, motivación, superación) y se hacen visibles mediante componentes (mapa, tarjetas, insignias, roles).

Elemento	Qué es	Ejemplos en EF
Mecánicas	Reglas y sistemas que estructuran el juego	Retos por estaciones, puntos por cooperación, niveles, desbloqueos, elección de misiones
Dinámicas	Respuestas y comportamientos que genera en el alumnado	Motivación, cooperación, pertenencia, superación, curiosidad, gestión del error
Componentes	Elementos visibles que materializan el juego	Avatares, insignias, mapa de progreso, tarjetas de misión, pasaportes, roles, tablero de puntos

Tabla 2. Tabla-resumen rápida para el docente

Con esta base, el docente puede diseñar experiencias gamificadas más coherentes y ajustar su propuesta cuando detecte dinámicas no deseadas, modificando mecánicas o componentes sin perder el sentido educativo de la narrativa, lo que facilita pasar a la organización práctica del tiempo y del espacio en el aula y en los espacios de Educación Física.

6.5. Organización del tiempo y del espacio

Organización del tiempo

La organización del tiempo constituye uno de los aspectos clave en el diseño de una experiencia gamificada en Educación Física, ya que condiciona el ritmo de la sesión, el aprovechamiento del tiempo de práctica motriz y la vivencia del alumnado. Una planificación temporal adecuada permite mantener la atención, evitar interrupciones innecesarias y favorecer una participación activa y continuada.

En Educación Primaria, las sesiones de Educación Física suelen tener una duración limitada, lo que obliga al docente a estructurar el tiempo de forma clara y funcional. En una experiencia gamificada, esta organización debe responder tanto a las necesidades motrices del alumnado como a la narrativa y a las mecánicas del juego. Cada momento de la sesión cumple una función específica dentro de la experiencia global y contribuye a mantener el carácter lúdico del aprendizaje.

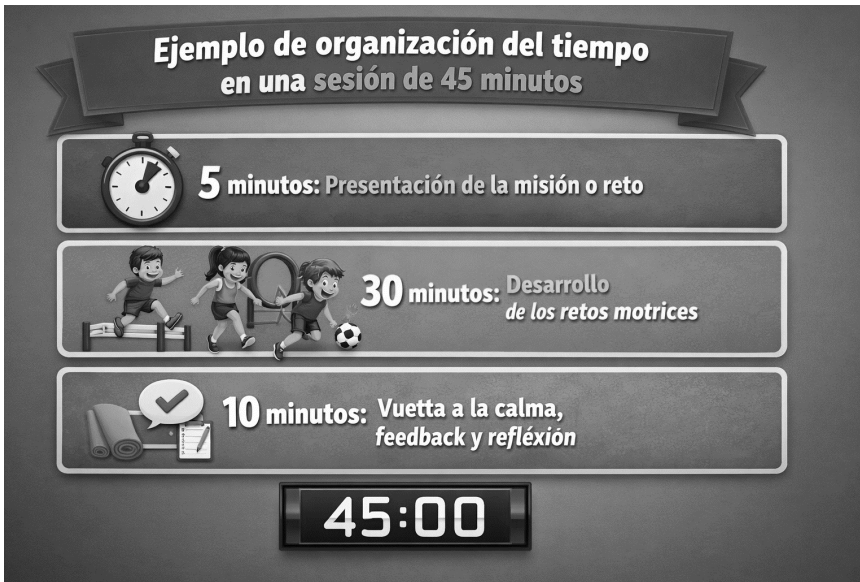
Habitualmente, una sesión gamificada puede estructurarse en tres momentos diferenciados. En primer lugar, un breve tiempo inicial destinado a la presentación de la misión o reto del día, en el que el docente sitúa al alumnado dentro de la narrativa y explica de forma sencilla qué se va a hacer. Este momento no debe prolongarse en exceso, ya que el objetivo es activar al alumnado y generar expectativa.

El bloque central de la sesión se dedica al desarrollo de los retos o misiones motrices. Este es el momento de mayor actividad física y debe ocupar la mayor parte del tiempo disponible. Una planificación adecuada permite que el alumnado disponga de tiempo suficiente para experimentar, repetir y mejorar, sin sensación de prisa ni de espera prolongada.

Finalmente, resulta necesario reservar un tiempo para el cierre de la sesión. Este momento puede destinarse a la vuelta a la calma, al feedback del docente y a pequeñas dinámicas de

reflexión relacionadas con la experiencia gamificada. Integrar este cierre dentro de la narrativa del juego ayuda a que el alumnado perciba la sesión como una unidad coherente (Figura 4).

Figura 4. Ejemplo de organización temporal de una sesión de Educación Física gamificada (45 minutos)



6.6. Materiales y recursos necesarios

La selección de materiales y recursos constituye un aspecto fundamental en el diseño de una experiencia gamificada en Educación Física, ya que influye directamente en el desarrollo de las actividades, en la autonomía del alumnado y en la fluidez de las sesiones. Una elección adecuada permite optimizar el tiempo de práctica motriz y facilita que la gamificación se integre de manera natural en el contexto escolar.

En Educación Primaria, resulta especialmente importante priorizar materiales sencillos, seguros y accesibles, que puedan adaptarse a diferentes actividades y niveles de competencia motriz. La gamificación no requiere necesariamente materiales complejos o específicos, sino una planificación creativa que

aproveche los recursos disponibles en el centro educativo. Elementos habituales como conos, cuerdas, aros, pelotas o colchonetas pueden adquirir nuevos significados dentro de la narrativa del juego y convertirse en piezas clave de la experiencia gamificada.

Los materiales simbólicos desempeñan un papel destacado en las propuestas gamificadas (Gini et al., 2025). Tarjetas de misión, pasaportes, mapas, insignias o paneles de progreso ayudan a estructurar la experiencia y a hacer visibles los avances del alumnado. Estos recursos refuerzan la narrativa y contribuyen a mantener la motivación, especialmente cuando se presentan de forma visual y comprensible. En Educación Física, muchos de estos materiales pueden elaborarse de manera sencilla y reutilizarse a lo largo del curso.

Los recursos digitales pueden complementar los materiales físicos, siempre que se utilicen con un sentido pedagógico claro (Heine et al., 2023). Presentaciones, imágenes, vídeos o aplicaciones educativas pueden servir para introducir la narrativa, registrar el progreso o facilitar la reflexión del alumnado. No obstante, en Educación Física es fundamental que el uso de recursos digitales no sustituya el tiempo de práctica motriz, sino que actúe como apoyo al desarrollo de la experiencia.

La organización previa de los materiales resulta clave para garantizar el buen funcionamiento de las sesiones. Disponer los recursos antes del inicio de la actividad, señalar las zonas de trabajo y asignar responsabilidades al alumnado favorece la autonomía y reduce tiempos muertos. En este sentido, la gamificación ofrece la posibilidad de integrar la gestión del material dentro de los roles del juego, reforzando la responsabilidad y el compromiso del alumnado.

Es importante que los materiales y recursos seleccionados permitan atender a la diversidad del alumnado. La posibilidad de adaptar el tamaño, el peso o la dificultad de los materiales facilita la participación de todos los alumnos y alumnas en las

actividades propuestas. Asimismo, contar con alternativas y variantes contribuye a que la experiencia gamificada sea flexible y ajustada a las necesidades del grupo.

La selección consciente de materiales y recursos, alineada con los objetivos didácticos y la narrativa de la experiencia, contribuye a crear propuestas gamificadas coherentes y motivadoras. Estos elementos facilitan la puesta en práctica de lo planificado y permiten que el alumnado viva el aprendizaje a través del movimiento de manera organizada y significativa, sentando las bases para el desarrollo de experiencias gamificadas concretas.

Capítulo 7

Adaptación de la gamificación a la educación superior

7.1. El lugar del cuerpo y el movimiento en educación superior

A lo largo de este libro se ha planteado el movimiento como eje del aprendizaje, entendiendo el cuerpo como un elemento fundamental en los procesos educativos. Sin embargo, en contextos como la educación superior, el movimiento no siempre aparece como contenido explícito dentro de las propuestas didácticas. Esto no implica su desaparición, sino una transformación en su función pedagógica.

En el aula universitaria, el cuerpo sigue estando presente en el aprendizaje, aunque de forma menos visible. La atención, la postura, la interacción con los demás o la forma de participar en el aula son manifestaciones corporales que influyen directamente en la construcción del conocimiento. Desde esta perspectiva, el aprendizaje no puede entenderse únicamente como un proceso cognitivo, sino como una experiencia en la que intervienen dimensiones corporales, emocionales y sociales (Latino et al., 2025).

Diversos enfoques contemporáneos han puesto de manifiesto la importancia del cuerpo en la educación superior. El paradigma de la cognición corporizada (*embodied cognition*) sostiene que los procesos mentales están profundamente vinculados a la experiencia corporal, de modo que el pensamiento se

construye a partir de la interacción entre cuerpo y entorno (Wilson, 2002). Esta idea refuerza la necesidad de considerar el cuerpo como un elemento activo también en contextos universitarios, donde tradicionalmente ha sido relegado a un papel secundario.

Asimismo, estudios recientes en el ámbito de la educación superior destacan que la incorporación de dinámicas corporales, aunque sean breves, puede mejorar la atención, la motivación y la participación del alumnado (Zhang et al., 2018). Estrategias como las pausas activas, el cambio de posición, la interacción en pequeños grupos o el uso de la expresión corporal en presentaciones contribuyen a generar entornos de aprendizaje más dinámicos y significativos.

Desde un enfoque pedagógico, reconocer la presencia del cuerpo en el aula universitaria implica ampliar la mirada docente. No se trata de introducir actividades físicas de manera forzada, sino de comprender que el aprendizaje ocurre en sujetos que sienten, se relacionan y actúan corporalmente. Esta perspectiva permite diseñar experiencias educativas más completas, en las que la participación activa, la comunicación y la implicación del alumnado adquieren un papel central.

En el contexto de la gamificación, esta concepción resulta especialmente relevante. Aunque en educación superior el componente lúdico suele ser más sutil y contextualizado, el cuerpo sigue participando en la experiencia gamificada a través de la interacción, la toma de decisiones, la colaboración y la comunicación. La gamificación no elimina el cuerpo, sino que lo integra de forma diferente, adaptándose a las características del alumnado y a la naturaleza del contexto educativo.

7.2. Características del alumnado universitario y su implicación en la gamificación

El diseño de experiencias gamificadas en educación superior requiere partir de una comprensión clara del perfil del

alumnado universitario, ya que sus características difieren significativamente de las etapas educativas anteriores. Estas diferencias condicionan tanto la forma en que se plantea la gamificación como el tipo de elementos que resultan más adecuados para favorecer el aprendizaje.

El alumnado universitario se caracteriza, en general, por un mayor nivel de autonomía y capacidad de autorregulación. A diferencia de etapas como Educación Primaria o Secundaria, donde el docente asume un papel más directivo, en la universidad se espera que el estudiante participe activamente en la construcción de su propio aprendizaje, tome decisiones y asuma responsabilidades sobre su proceso formativo (Zimmerman, 2002). Esta autonomía implica que las propuestas gamificadas deben favorecer la iniciativa, la toma de decisiones y la gestión del propio aprendizaje, evitando estructuras excesivamente dirigidas o cerradas.

Otro rasgo relevante es la orientación hacia objetivos académicos y profesionales. El alumnado universitario suele mostrar una mayor necesidad de comprender el sentido y la utilidad de las actividades que realiza, especialmente en relación con su futura inserción laboral. En este contexto, la gamificación resulta eficaz cuando se vincula a situaciones reales o verosímiles, como estudios de caso, simulaciones profesionales o resolución de problemas aplicados, en lugar de apoyarse exclusivamente en dinámicas lúdicas descontextualizadas (Li, Ma & Shi, 2023).

En relación con la motivación, es importante señalar que en educación superior adquiere un papel central la motivación intrínseca, entendida como el interés por aprender, mejorar y comprender (Li, Pei & Zhao, 2025). La gamificación, en este nivel, debe orientarse a reforzar este tipo de motivación, evitando un uso excesivo de recompensas externas que puedan resultar superficiales o incluso contraproducentes. Elementos como el feedback formativo, la percepción de progreso, el sentido de

competencia y la relevancia de las tareas tienen un mayor impacto que los sistemas de puntos o premios tradicionales.

Asimismo, el alumnado universitario presenta una mayor capacidad crítica y reflexiva. Esto implica que las propuestas gamificadas deben ser coherentes, transparentes y justificadas desde el punto de vista pedagógico. La gamificación no puede percibirse como un “juego infantilizado”, sino como una estrategia metodológica que aporta valor al aprendizaje. Para ello, resulta fundamental explicar el sentido de las dinámicas utilizadas y vincularlas claramente con los objetivos formativos.

Otro aspecto a considerar es la diversidad del alumnado en educación superior. En un mismo grupo pueden coexistir diferentes niveles de experiencia, motivación, intereses y estilos de aprendizaje. La gamificación, bien diseñada, permite atender a esta diversidad mediante la flexibilidad en los retos, la posibilidad de asumir distintos roles y la inclusión de tareas variadas que permitan diferentes formas de participación.

Desde el punto de vista social, el alumnado universitario se beneficia de dinámicas que favorecen la interacción, el debate y el trabajo colaborativo. La gamificación puede potenciar estos aspectos mediante la organización en equipos, la resolución conjunta de problemas o la toma de decisiones compartida. Estas experiencias no solo favorecen el aprendizaje de contenidos, sino también el desarrollo de competencias transversales como la comunicación, la cooperación y el pensamiento crítico.

En este contexto, la implicación del alumnado en experiencias gamificadas depende en gran medida de la adecuación de la propuesta a sus características. Cuando la gamificación se plantea desde un enfoque maduro, contextualizado y coherente, puede convertirse en una herramienta eficaz para aumentar la participación, mejorar la motivación y favorecer aprendizajes significativos en educación superior.

7.3. Adaptación de los elementos de la gamificación en educación superior

La aplicación de la gamificación en educación superior no implica la incorporación directa de los mismos elementos utilizados en etapas anteriores, sino su reinterpretación en función del contexto, del tipo de aprendizaje y de las características del alumnado. En este sentido, los elementos de la gamificación no desaparecen, pero sí se transforman para responder a un entorno más autónomo, crítico y orientado al ámbito profesional.

La investigación reciente señala que la gamificación en educación superior puede mejorar la motivación, la implicación y el rendimiento académico, siempre que los elementos de juego estén alineados con los objetivos formativos y no se utilicen de forma superficial o descontextualizada (Jaramillo-Mediavilla et al., 2024; Buenadicha-Mateos et al., 2025). Este aspecto resulta clave, ya que uno de los principales riesgos en este nivel educativo es la pérdida de sentido pedagógico cuando la gamificación se percibe como un recurso meramente lúdico.

En primer lugar, los retos y misiones dejan de centrarse en la acción motriz para orientarse hacia tareas cognitivas y aplicadas. En el ámbito universitario, estos retos suelen adoptar la forma de estudios de caso, resolución de problemas, proyectos o simulaciones profesionales. Este cambio permite conectar el aprendizaje con situaciones reales, favoreciendo la transferencia de conocimientos y el desarrollo de competencias profesionales.

En relación con los roles, estos evolucionan hacia funciones vinculadas a la organización del trabajo y la responsabilidad dentro del grupo. En lugar de roles asociados al juego o a la actividad motriz, en educación superior se priorizan figuras como coordinador, portavoz, analista o responsable de seguimiento. Esta transformación favorece el desarrollo de competencias como el liderazgo, la toma de decisiones y el trabajo en equipo,

aspectos altamente valorados en el ámbito académico y profesional.

Por otro lado, los sistemas de progreso y reconocimiento adquieren un carácter más formativo. Aunque elementos como puntos, niveles o insignias siguen presentes, su función se orienta hacia la visibilización del aprendizaje, la retroalimentación continua y el reconocimiento del esfuerzo y la calidad de las aportaciones. La evidencia reciente indica que los estudiantes universitarios valoran especialmente aquellos elementos que permiten percibir su progreso y recibir feedback inmediato, más que las recompensas externas tradicionales (Marquardt, 2025).

Asimismo, la narrativa experimenta una transformación significativa. En lugar de historias ficticias o imaginativas, propias de etapas anteriores, en educación superior se tiende a utilizar narrativas contextualizadas en entornos profesionales o situaciones reales. Estas pueden incluir simulaciones de empresas, resolución de casos reales o escenarios vinculados a la futura práctica profesional del alumnado. Este enfoque incrementa la relevancia percibida del aprendizaje y favorece una mayor implicación.

Otro aspecto relevante es la evolución de las dinámicas de interacción. La gamificación en educación superior potencia especialmente la colaboración, el debate y la construcción conjunta del conocimiento. Diversos estudios destacan que las dinámicas cooperativas y la participación activa son factores clave para mejorar la motivación y el aprendizaje en este contexto (Barca & Tripaldi, 2024; Elsayah, 2025).

Finalmente, es importante señalar que la eficacia de la gamificación en educación superior depende en gran medida de su diseño pedagógico. La literatura reciente subraya que los efectos de la gamificación no son uniformes, y que su impacto está condicionado por factores como el contexto, el tipo de actividad o la coherencia metodológica (Obeng Gyedu et al., 2026). Por

ello, resulta fundamental que el docente seleccione y adapte los elementos de la gamificación de forma intencionada, evitando su uso mecánico o descontextualizado.

7.4. Claves metodológicas para una gamificación coherente en el aula universitaria

La incorporación de la gamificación en educación superior exige una aplicación cuidadosa y fundamentada desde el punto de vista pedagógico. A diferencia de otras etapas educativas, donde el componente lúdico puede ser más explícito, en el contexto universitario resulta necesario adoptar un enfoque más estratégico, coherente y orientado al aprendizaje significativo. La eficacia de la gamificación no depende tanto de los elementos utilizados como de cómo se integran dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Una de las claves fundamentales es evitar la infantilización de las propuestas. El alumnado universitario presenta una mayor madurez cognitiva y una orientación clara hacia objetivos académicos y profesionales, por lo que las experiencias gamificadas deben alejarse de dinámicas excesivamente lúdicas o superficiales. La gamificación debe percibirse como una estrategia metodológica con sentido, vinculada al aprendizaje y no como un simple recurso motivador (Triantafyllou, 2025).

En este sentido, resulta esencial priorizar el significado sobre la forma. Las actividades gamificadas deben estar directamente relacionadas con los contenidos y competencias que se pretenden desarrollar. La narrativa, los retos o los sistemas de progreso deben aportar coherencia y facilitar la comprensión del aprendizaje, evitando convertirse en elementos decorativos sin valor educativo. La literatura reciente destaca que la alineación entre objetivos, actividades y evaluación es uno de los factores clave para el éxito de la gamificación en educación superior (Jaramillo-Mediavilla et al., 2024).

Otra clave metodológica es fomentar la participación activa y la implicación del alumnado. La gamificación debe diseñarse de manera que el estudiante adopte un papel protagonista, tomando decisiones, resolviendo problemas y participando de forma consciente en su aprendizaje. Este enfoque favorece el desarrollo de competencias como la autonomía, el pensamiento crítico y la responsabilidad, aspectos fundamentales en la formación universitaria.

Asimismo, es importante incorporar dinámicas de colaboración y aprendizaje social. El trabajo en equipo, el intercambio de ideas y la resolución conjunta de tareas permiten enriquecer el aprendizaje y generar entornos más dinámicos. La gamificación facilita este tipo de interacciones cuando se diseñan actividades que requieren cooperación real y no únicamente la suma de esfuerzos individuales. Estudios recientes subrayan que la colaboración es uno de los elementos que mayor impacto tiene en la motivación y el compromiso del alumnado universitario en entornos gamificados (Hebbar, 2025).

El feedback continuo y formativo constituye otra pieza clave en el diseño metodológico. El alumnado universitario valora especialmente la retroalimentación clara, inmediata y orientada a la mejora. En este contexto, la gamificación ofrece múltiples posibilidades para hacer visible el progreso y orientar el aprendizaje, siempre que el feedback esté vinculado a los objetivos formativos y no únicamente a la obtención de recompensas.

Igualmente, resulta fundamental favorecer la reflexión sobre el propio aprendizaje. La gamificación en educación superior debe incluir espacios que permitan al alumnado analizar su proceso, valorar sus decisiones y tomar conciencia de su evolución. La integración de dinámicas de autoevaluación y coevaluación contribuye a desarrollar la capacidad de aprender a aprender y a reforzar la implicación del estudiante.

Otra consideración relevante es adaptar la gamificación al contexto y a la disciplina. No todas las materias ni todos los grupos responden de la misma manera a las propuestas gamificadas, por lo que el docente debe ajustar el diseño en función de las características del contenido, del alumnado y del entorno educativo. La flexibilidad y la capacidad de adaptación son elementos esenciales para garantizar la eficacia de la metodología (Elsawah, 2025).

Por último, es importante mantener el equilibrio entre estructura y flexibilidad. Una experiencia gamificada debe ofrecer un marco claro (retos, objetivos, progresión), pero al mismo tiempo permitir ajustes en función de la respuesta del alumnado. Este equilibrio facilita la adaptación a situaciones imprevisibles y favorece una mayor implicación del grupo.

7.5. El movimiento como recurso pedagógico en el aula universitaria

Aunque en educación superior el movimiento no suele constituir el contenido principal de las materias, el cuerpo sigue formando parte de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Lejos de desaparecer, el movimiento se transforma en un recurso pedagógico que puede favorecer la atención, la implicación y la calidad de la interacción en el aula.

En el contexto universitario, el aprendizaje se desarrolla en gran medida en espacios estáticos, donde el alumnado permanece sentado durante largos periodos de tiempo. Esta situación puede generar disminución de la atención, fatiga cognitiva y menor participación. Diversas investigaciones han señalado que la incorporación de pequeñas dinámicas de movimiento contribuye a mejorar la activación cognitiva y el compromiso del alumnado (Donnelly et al., 2016).

Desde esta perspectiva, el movimiento puede integrarse en el aula universitaria a través de estrategias sencillas que no requieren una transformación radical del contexto. Las pausas

activas, por ejemplo, permiten introducir breves momentos de movilización corporal que favorecen la atención y la disposición para el aprendizaje. Cambiar la postura, levantarse, desplazarse por el aula o realizar pequeñas activaciones físicas contribuye a romper la inactividad y a reactivar los procesos cognitivos.

Asimismo, el movimiento está presente en las dinámicas de interacción. Actividades como debates en pequeños grupos, trabajo por estaciones, exposiciones orales o dinámicas de discusión implican desplazamientos, cambios de posición y comunicación corporal. Estas situaciones no solo favorecen el aprendizaje de contenidos, sino que también desarrollan habilidades sociales y comunicativas fundamentales en el ámbito universitario.

Otro ámbito en el que el movimiento adquiere relevancia es la expresión y comunicación. La forma en que el alumnado se posiciona, gesticula o se desplaza durante una exposición influye en la calidad de la comunicación y en la transmisión de ideas. Incorporar esta dimensión en el proceso educativo permite desarrollar una mayor conciencia corporal y mejorar la competencia comunicativa.

En el marco de la gamificación, el movimiento puede integrarse como parte de la experiencia sin necesidad de convertirlo en el eje central. Por ejemplo, la organización del aula en diferentes espacios de trabajo, la rotación por estaciones o la realización de tareas que impliquen desplazamiento favorecen la participación activa del alumnado. Estas dinámicas permiten romper la pasividad y generar entornos más dinámicos, manteniendo la coherencia con el contexto universitario.

Además, el movimiento puede utilizarse como herramienta para regular la atención y las emociones. Breves momentos de activación o de relajación ayudan a gestionar el ritmo de la sesión, facilitando la transición entre actividades y mejorando la disposición del alumnado. Este uso del cuerpo como regulador del aprendizaje conecta con enfoques actuales que

destacan la importancia de la dimensión corporal en los procesos cognitivos y emocionales (Martín-Rodríguez et al., 2024).

Es importante señalar que la incorporación del movimiento en educación superior no implica trasladar directamente propuestas propias de la Educación Física, sino adaptarlas de forma coherente al contexto. Se trata de integrar el cuerpo de manera natural en la dinámica del aula, respetando la naturaleza de la materia y las características del alumnado.

En definitiva, el movimiento en el aula universitaria actúa como un facilitador del aprendizaje. A través de pequeñas intervenciones y dinámicas intencionadas, el docente puede favorecer la atención, la participación y la calidad de la experiencia educativa, manteniendo una visión del aprendizaje que integra cuerpo, cognición y emoción.

Capítulo 8

Evaluación en diferentes contextos educativos

8.1. Evaluación formativa y gamificación

La evaluación formativa constituye uno de los pilares fundamentales del proceso de enseñanza y aprendizaje en cualquier atapa educativa (Schildkamp et al., 2020), y adquiere una relevancia especial cuando se integra en propuestas metodológicas activas como la gamificación. Desde este enfoque, la evaluación deja de entenderse como un momento puntual al final del proceso para convertirse en una herramienta continua que acompaña al alumnado, orienta su aprendizaje y favorece la mejora progresiva.

La gamificación ofrece un marco especialmente adecuado para el desarrollo de la evaluación formativa, ya que permite integrar la valoración del aprendizaje de manera natural dentro de la experiencia educativa (Chavarría Oviedo & Avalos Charpentier, 2023). A través de retos, misiones, niveles y feedback constante, el alumnado recibe información continua sobre su progreso, lo que le ayuda a tomar conciencia de sus avances y de los aspectos que puede mejorar.

La evaluación formativa en contextos gamificados se centra en el proceso y no únicamente en el resultado. Se valoran aspectos como la participación activa, el esfuerzo, la mejora personal, la cooperación y la actitud ante las actividades propuestas. Este enfoque permite reconocer aprendizajes que no

siempre se reflejan en un producto final, y contribuye a reforzar una visión más amplia y educativa de la evaluación.

En contextos donde el movimiento es central, como la Educación Física, la evaluación se apoya en la observación de la acción, valorando aspectos como la participación, el esfuerzo, la mejora personal, la cooperación o la actitud ante las actividades. Sin embargo, en otros contextos educativos, como la educación superior, esta evaluación se orienta hacia el análisis de procesos cognitivos, la resolución de problemas, la implicación en tareas o la calidad de las producciones académicas.

En ambos casos, la evaluación formativa se centra en el proceso y no exclusivamente en el resultado, lo que permite reconocer aprendizajes diversos y fomentar una visión más amplia y significativa del aprendizaje.

La evaluación formativa integrada en la gamificación contribuye a crear un clima de aprendizaje positivo, en el que el error se entiende como una oportunidad de mejora y no como un fracaso (Rahim & Mohammed, 2025). El alumnado se siente acompañado y orientado a lo largo del proceso, lo que favorece la motivación y la implicación en las actividades. En Educación Física, este enfoque resulta especialmente importante para evitar situaciones de desmotivación y para garantizar la participación activa de todo el alumnado.

El papel del docente es esencial para que la evaluación formativa en contextos gamificados cumpla su función educativa. El profesorado debe planificar qué aspectos se van a evaluar, cómo se va a ofrecer el feedback y de qué manera se va a implicar al alumnado en el proceso. Esta planificación permite que la evaluación se integre de forma coherente en la experiencia gamificada, sirviendo como guía del aprendizaje y como base para la toma de decisiones educativas.

8.2. Instrumentos de evaluación

La evaluación en experiencias gamificadas requiere el uso de instrumentos variados, coherentes con el enfoque formativo y adaptados al contexto educativo en el que se desarrollan.

En contextos basados en el movimiento, como la Educación Física, la observación sistemática constituye uno de los instrumentos principales (Kohake, 2024). A través de la observación directa, el docente puede analizar la participación, la interacción social, la resolución de situaciones motrices y la evolución del alumnado durante la práctica.

Las listas de control y rúbricas permiten estructurar esta observación, definiendo criterios claros relacionados con el proceso de aprendizaje. En estos contextos, suelen incluir aspectos como el esfuerzo, la cooperación, la mejora personal o el respeto a las normas.

En contextos no motrices, como la educación superior, los instrumentos se orientan hacia la valoración de procesos cognitivos y académicos. En este caso, destacan:

- Rúbricas de evaluación de proyectos o tareas
- Portafolios o evidencias de aprendizaje
- Informes, presentaciones o trabajos colaborativos
- Registros de participación en dinámicas gamificadas

Los diarios de aprendizaje o registros de progreso pueden utilizarse en ambos contextos, aunque adaptando su formato. Mientras que en etapas iniciales pueden ser visuales o simplificados, en educación superior adquieren un carácter más reflexivo y analítico

Las herramientas digitales pueden complementar los instrumentos tradicionales de evaluación, especialmente cuando se utilizan para recoger información de manera ágil y accesible (Okafor, 2025). Formularios sencillos, registros digitales o aplicaciones educativas permiten al docente organizar la información y ofrecer feedback de forma rápida.

La selección y combinación de instrumentos de evaluación debe responder a los objetivos educativos y a las características del grupo-clase. El docente debe elegir aquellos instrumentos que permitan recoger información significativa y que se integren de manera natural en la experiencia gamificada.

8.3. Autoevaluación y coevaluación

La participación del alumnado en los procesos de evaluación constituye un elemento clave en el enfoque formativo, especialmente en contextos gamificados. La autoevaluación y la coevaluación permiten que el alumnado adopte un papel activo en la valoración de su aprendizaje, favoreciendo la reflexión y la autonomía (Yan & Carless, 2022).

La autoevaluación facilita que el alumnado analice su propio proceso, reconozca sus avances y detecte aspectos de mejora. En contextos más iniciales, puede realizarse mediante preguntas guiadas o escalas visuales, mientras que en educación superior se orienta hacia procesos más complejos de reflexión crítica y autorregulación del aprendizaje.

La coevaluación, por su parte, implica la valoración del aprendizaje entre iguales y favorece el desarrollo de habilidades sociales y comunicativas (El-Senousy, 2020). A través de la observación y el intercambio de opiniones, el alumnado aprende a ofrecer feedback de manera respetuosa y constructiva, valorando tanto los logros como el esfuerzo y la actitud de sus compañeros.

Las experiencias gamificadas ofrecen un marco adecuado para integrar la autoevaluación y la coevaluación de manera natural. Elementos como los pasaportes de misión, los diarios de aventura o los paneles de progreso facilitan que el alumnado registre sus sensaciones, valore su participación y reflexione sobre el trabajo en equipo. Estos instrumentos, cuando se utilizan de forma guiada, ayudan a que la evaluación se convierta en una herramienta de aprendizaje y no en un mero trámite.

Es fundamental que el docente acompañe estos procesos de autoevaluación y coevaluación, ofreciendo orientaciones claras y estableciendo criterios comprensibles para el alumnado. El profesorado debe enseñar cómo evaluar, qué aspectos observar y cómo comunicar las valoraciones de manera positiva.

La autoevaluación y la coevaluación contribuyen también a reforzar la motivación del alumnado (Heritage, 2021), al permitirle sentirse parte activa del proceso educativo. Cuando el alumnado percibe que su opinión es tenida en cuenta y que puede participar en la valoración de su aprendizaje, aumenta su implicación y su compromiso con las actividades propuestas.

8.4. Evaluar sin perder el carácter lúdico

Uno de los principales retos de la gamificación es integrar la evaluación sin que esta rompa el clima motivador y participativo que caracteriza a estas experiencias (Zainuddin, 2023).

Evaluar sin perder el carácter lúdico implica, en primer lugar, replantear la forma en que se presenta la evaluación al alumnado. En contextos gamificados, la evaluación no se anuncia como un momento formal de valoración, sino que se integra dentro de los retos, las misiones y las dinámicas del juego (Cardinale Menezes & De-Bortoli, 2016). De este modo, el alumnado participa en procesos de evaluación sin percibirlos como exámenes o pruebas aisladas, sino como oportunidades para avanzar, mejorar y superar nuevos desafíos.

En contextos donde el movimiento es central, esta integración permite que la evaluación se desarrolle sin interrumpir la acción, manteniendo la continuidad de la experiencia. En otros contextos, como la educación superior, la evaluación puede integrarse en el desarrollo de proyectos, actividades colaborativas o dinámicas de resolución de problemas.

El feedback inmediato y positivo desempeña un papel clave para conservar el carácter lúdico de la evaluación. Cuando

el alumnado recibe orientaciones claras y constructivas durante la actividad, la evaluación se convierte en una herramienta de ayuda y no de control.

Es importante que la evaluación se centre en el proceso y no exclusivamente en el resultado. Valorar el esfuerzo, la participación, la cooperación o la mejora personal permite que todo el alumnado experimente sensaciones de éxito y disfrute del aprendizaje (Hellín et al., 2023).

El docente desempeña un papel fundamental para garantizar que la evaluación mantenga su carácter lúdico. La planificación de criterios claros, el uso de instrumentos adecuados y la integración de la evaluación en la narrativa del juego permiten que el proceso evaluativo fluya de manera natural. Además, el acompañamiento del docente ayuda al alumnado a comprender que la evaluación forma parte del aprendizaje y no supone una amenaza.

En definitiva, evaluar en contextos gamificados implica concebir la evaluación como un proceso continuo, integrado y coherente con el enfoque metodológico, favoreciendo una experiencia de aprendizaje significativa en cualquier contexto educativo.

Capítulo 9

Propuestas prácticas gamificadas en distintos contextos educativos


A continuación, se presentan ejemplos de propuestas prácticas gamificadas, concebidas para cada uno de los ciclos de Educación Primaria, con el objetivo de proporcionar al profesorado recursos didácticos que faciliten la aplicación de la gamificación en el aula. Estas propuestas se apoyan en principios pedagógicos que promueven un aprendizaje activo y significativo, favoreciendo la motivación, la implicación del alumnado y el desarrollo de competencias clave. Asimismo, se han diseñado teniendo en cuenta las características evolutivas, cognitivas y emocionales propias de cada ciclo, de modo que los elementos lúdicos integrados contribuyan de forma coherente y eficaz al proceso de enseñanza-aprendizaje.



9.1. Gamificación en Primer Ciclo de Educación Primaria

En el Primer Ciclo de Educación Primaria, la gamificación se presenta como una estrategia especialmente adecuada, ya que responde a las necesidades propias de esta etapa, en la que el juego constituye un elemento central del desarrollo motor, cognitivo, social y emocional del alumnado. A través de narrativas sencillas, retos motrices adaptados y dinámicas cooperativas, la gamificación permite crear contextos de aprendizaje significativos que favorecen la motivación, la participación activa y la implicación del alumnado en las sesiones de Educación

Física. En este sentido, la propuesta que se presenta a continuación ejemplifica una experiencia gamificada diseñada para este ciclo, en la que el alumnado aprende y desarrolla habilidades motrices básicas a través de una aventura lúdica y cooperativa, integrando objetivos didácticos, competencias y criterios de evaluación de manera coherente.

La isla del movimiento		
<p>Contextualización y narrativa El alumnado se convierte en un grupo de exploradores que llega a una isla misteriosa conocida como La isla del movimiento. Para poder recorrerla y descubrir todos sus rincones, deberán superar diferentes retos motrices que les permitirán recuperar energía y avanzar por la isla. Cada sesión representa una nueva zona del mapa, y cada reto superado ayuda al grupo a completar el recorrido de la aventura.</p>		
OBJETIVOS DIDÁCTICOS	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollar las habilidades motrices básicas a través de juegos y retos adaptados. • Mejorar la coordinación, el control corporal y la orientación espacial. • Fomentar la cooperación, el respeto a las normas y la ayuda entre iguales. • Valorar la actividad física como una experiencia lúdica y positiva. 	
COMPETENCIAS CLAVE	<ul style="list-style-type: none"> • Competencia personal, social y de aprender a aprender. • Competencia ciudadana. • Competencia en conciencia y expresión culturales. 	
COMPETENCIAS ESPECÍFICAS y DESCRIPTORES OPERATIVOS	CRITERIOS DE EVALUACIÓN	SABERES BÁSICOS
<p>Participar activamente en situaciones motrices individuales y colectivas, adaptando la acción motriz a las consignas propuestas.</p> <p>Resolver retos motrices sencillos mediante la exploración del movimiento y la cooperación con los demás.</p> <p>Adoptar actitudes de respeto, esfuerzo y colaboración durante la</p>	<p>Participa de forma activa y motivada en los juegos y retos propuestos.</p> <p>Ejecuta habilidades motrices básicas adaptándose a las situaciones planteadas.</p> <p>Coopera con sus compañeros y respeta las normas y turnos de juego.</p> <p>Muestra una actitud positiva hacia la actividad</p>	<p>Habilidades motrices básicas: desplazamientos, saltos y lanzamientos.</p> <p>Control corporal y coordinación.</p> <p>Juegos motores y cooperativos.</p> <p>Normas básicas de juego y convivencia.</p> <p>Actitudes de respeto, esfuerzo y cooperación.</p>

práctica de actividad física.	física y el trabajo en equipo.	
ROLES DENTRO DE LOS EQUIPOS		
<ul style="list-style-type: none"> • Explorador jefe: recuerda el reto que se está realizando y ayuda a organizar al equipo. • Guardián del material: se encarga del cuidado y recogida de los recursos. • Animador del equipo: motiva y anima a los compañeros. • Cuidador de las normas: recuerda las reglas y la seguridad durante el juego. 		
INICIO (5 MINUTOS)		
Llegada a la isla		
<p>Al comenzar la sesión, el docente reúne al alumnado en un espacio delimitado y les recuerda que hoy continúan la aventura en La isla del movimiento. Se explica que los exploradores acaban de llegar a una nueva zona de la isla y necesitan activarse para comenzar la misión.</p> <p>El alumnado se desplaza libremente por el espacio siguiendo consignas sencillas relacionadas con la narrativa: caminar como exploradores cansados, correr suave para buscar refugio, saltar pequeños obstáculos imaginarios o cambiar de dirección cuando el docente nombra elementos de la isla (palmeras, ríos, montañas). Cada consigna dura pocos segundos, manteniendo un ritmo dinámico y motivador.</p> <p>Durante el juego, el docente introduce brevemente la misión del día, explicando que deberán superar varios retos para avanzar y conseguir nuevas piezas del mapa. Este momento sirve para activar el cuerpo, centrar la atención del alumnado y situarlo dentro de la historia, sin romper el clima lúdico.</p>		
		

PARTE PRINCIPAL (30 MINUTOS)		
Reto 1. El camino de las huellas		
<p>Cada equipo recibe una tarjeta que indica la zona de la isla que debe explorar. En el suelo hay diferentes caminos marcados con huellas y líneas. El equipo debe recorrer el camino completo siguiendo las huellas sin salirse, utilizando la forma de desplazamiento indicada por el docente (caminar, correr suave, lateral o a la pata coja).</p> <p>Cuando todos los miembros del equipo completan el recorrido, el explorador jefe avisa al docente y el equipo consigue la primera pieza del mapa. Si algún alumno se equivoca, puede volver a empezar sin penalización, reforzando la idea de superación.</p>		
 <p>The illustration shows a group of children in a gymnasium. A teacher is leading them through a path marked with footprints on the floor. One child is holding a map. A sign above the path reads 'Reto 1: El camino de las huellas'. In the background, there is a framed picture of an island.</p>		
Espacio: gimnasio o patio	Recursos: huellas adhesivas, cuerdas o líneas en el suelo	Agrupamientos: pequeños grupos
Reto 2. El salto del río		
<p>El docente explica que un río impide avanzar por la isla. Cada equipo debe ayudar a sus compañeros a cruzarlo. El río se representa con cuerdas o aros colocados en el suelo.</p> <p>El alumnado cruza el río uno a uno realizando el tipo de salto indicado (pies juntos o alternos). Mientras un compañero salta, el resto del equipo anima y espera su turno. Cuando todos han cruzado el río correctamente, el equipo obtiene la segunda pieza del mapa. Se permite repetir el salto las veces necesarias.</p>		
 <p>The illustration shows children in a gymnasium. A teacher is leading them through a path marked with circles on the floor, representing a river. One child is jumping over the circles. A sign above the path reads 'Reto 2: El salto del río'. In the background, there is a framed picture of an island. Speech bubbles say '¡Vamos!' and '¡Muy bien!'.</p>		
Espacio: gimnasio o patio	Recursos: aros, cuerdas	Agrupamientos: pequeños grupos

Reto 3. El tesoro perdido

Cada equipo encuentra un cofre cerrado que solo puede abrirse recuperando el tesoro. Para ello, los alumnos lanzan pelotas o saquitos a un objetivo. Cada lanzamiento acertado permite recuperar una moneda del tesoro. El objetivo del juego no es acertar rápido, sino que todos los miembros del equipo participen. Cuando cada alumno ha conseguido al menos una moneda, el equipo completa el reto y recibe la tercera pieza del mapa.



Espacio: gimnasio o patio

Recursos: pelotas, saquitos, cajas o cubos

Agrupamientos: pequeños grupos

Reto cooperativo. La balsa

Para abandonar la zona de la isla, el equipo debe construir una balsa. El docente entrega un objeto grande (pelota o colchoneta pequeña) que representa la balsa.

Todo el equipo debe transportar la balsa desde un punto de salida hasta una zona final sin que toque el suelo. Para lograrlo, deben comunicarse, coordinarse y adaptarse al ritmo del grupo. Si la balsa cae, el equipo vuelve al punto inicial y lo intenta de nuevo.

Cuando el equipo logra completar el recorrido, consigue la última pieza del mapa de la sesión.



Espacio: gimnasio o patio

Recursos: pelota grande, aro o colchoneta pequeña

Agrupamientos: equipo completo

CIERRE (10 MINUTOS)

El campamento de exploradores

Tras completar los retos de la sesión, el alumnado se reúne en círculo simulando que llega al campamento base de la isla para descansar. El docente explica que los exploradores necesitan recuperar energía antes de continuar

la aventura. Se realizan desplazamientos suaves y estiramientos básicos presentados como acciones del juego: respirar profundamente para recuperar fuerzas, estirar brazos y piernas como si se desperezaran tras una larga caminata o balancearse suavemente como si el viento moviera las palmeras. Estas acciones se realizan de forma tranquila, favoreciendo la vuelta a la calma sin perder el carácter lúdico.

A continuación, se realiza una breve asamblea dentro del juego. El docente formula preguntas sencillas relacionadas con la misión: qué reto ha sido más divertido, en cuál se han ayudado más o qué han hecho para conseguir las piezas del mapa. El alumnado participa levantando la mano o mostrando tarjetas de colores, evitando largos discursos.

Finalmente, el grupo coloca las piezas del mapa conseguidas en el panel común. El docente refuerza verbalmente las actitudes positivas observadas durante la sesión y recuerda que en la próxima clase continuarán explorando la isla, manteniendo la expectación y la motivación del alumnado.



INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN

- Observación directa del docente.
- Registro anecdótico de participación y actitudes.
- Feedback verbal inmediato durante y al final de la sesión.



MECÁNICAS Y PROGRESIÓN DEL JUEGO

- Cada reto superado permite conseguir una pieza del mapa de la isla.
- El progreso es colectivo y visible en un panel común.
- No existe competición entre equipos; el objetivo es completar la aventura entre todos.
- Se refuerzan actitudes positivas mediante insignias simbólicas relacionadas con la cooperación, el esfuerzo y el respeto.


9.2. Gamificación en Segundo Ciclo de Educación Primaria

En el Segundo Ciclo de Educación Primaria, la gamificación permite avanzar hacia experiencias de aprendizaje más complejas, en las que el alumnado no solo ejecuta habilidades motrices, sino que comienza a combinar acciones, tomar decisiones y asumir responsabilidades dentro del grupo. En esta etapa, resulta especialmente relevante el desarrollo de la cooperación, la comunicación y la autonomía, aspectos que se ven reforzados mediante dinámicas gamificadas con narrativas más elaboradas y retos progresivos. La propuesta que se presenta a continuación, titulada *La expedición perdida*, ejemplifica una experiencia gamificada adaptada a este ciclo, en la que el alumnado participa en una aventura colectiva que integra retos motrices, estrategias de equipo y reflexión sobre la acción, favoreciendo un aprendizaje significativo y funcional en el área de Educación Física.

La expedición perdida		
Contextualización y narrativa El alumnado forma parte de una expedición que se ha adentrado en una isla desconocida siguiendo las pistas de una antigua civilización. Durante el viaje, el grupo ha perdido parte del material necesario para continuar la exploración y deberá superar diferentes retos motrices para recuperarlo. Cada reto completado permite obtener un símbolo de la expedición que acerca al grupo al objetivo final: reconstruir el campamento base.		
OBJETIVOS DIDÁCTICOS	<ul style="list-style-type: none"> • Consolidar y combinar habilidades motrices básicas en situaciones de juego. • Mejorar la coordinación, el equilibrio y la precisión en la acción motriz. • Desarrollar estrategias de cooperación y comunicación en equipo. • Fomentar la autonomía y la toma de decisiones durante la actividad física. 	
COMPETENCIAS CLAVE	<ul style="list-style-type: none"> • Competencia personal, social y de aprender a aprender. • Competencia ciudadana. • Competencia en conciencia y expresión culturales. 	
COMPETENCIAS ESPECÍFICAS y DESCRIPTORES OPERATIVOS	CRITERIOS DE EVALUACIÓN	SABERES BÁSICOS
<p>Resolver situaciones motrices cooperativas ajustando la acción a las reglas del juego.</p> <p>Participar activamente en retos motrices mostrando control corporal y coordinación.</p> <p>Colaborar en equipo asumiendo responsabilidades y respetando las normas establecidas.</p>	<p>Ejecuta habilidades motrices combinadas adaptándose a los retos propuestos.</p> <p>Coopera con el grupo aportando ideas y ayudando a sus compañeros.</p> <p>Toma decisiones adecuadas durante el desarrollo de los juegos.</p> <p>Mantiene una actitud de respeto, esfuerzo y participación activa.</p>	<p>Combinación de habilidades motrices básicas.</p> <p>Juegos cooperativos y de oposición sin contacto.</p> <p>Control postural y equilibrio dinámico.</p> <p>Estrategias básicas de cooperación y comunicación.</p> <p>Normas, roles y responsabilidades en el juego.</p>

ROLES DENTRO DE LOS EQUIPOS		
<ul style="list-style-type: none"> • Jefe de expedición: coordina al equipo y organiza turnos. • Explorador: ejecuta los retos y propone estrategias. • Guardián del material: controla y recoge los recursos. • Observador: ayuda a detectar errores y propone mejoras. 		
INICIO (5 MINUTOS)		
Activamos la expedición		
<p>El docente explica que la expedición debe ponerse en marcha. El alumnado se desplaza libremente por el espacio siguiendo consignas que cambian de forma progresiva: caminar rápido, correr suave, cambiar de dirección, frenar y arrancar. Cuando el docente nombra un elemento del entorno (montaña, río, selva), el alumnado realiza una acción concreta previamente acordada. El juego finaliza cuando todos se agrupan por equipos listos para comenzar la misión.</p>		
		
PARTE PRINCIPAL (30 MINUTOS)		
Reto 1. El sendero inestable		
<p>El equipo debe atravesar un recorrido con zonas marcadas que simulan un sendero difícil. Cada alumno lo realiza manteniendo el equilibrio y respetando las normas del recorrido. El resto del equipo observa y anima. Cuando todos completan el sendero, el grupo obtiene el primer símbolo de la expedición.</p>		
		
<p>Espacio: gimnasio o patio</p>	<p>Recursos: bancos, colchonetas, cuerdas</p>	<p>Agrupamientos: pequeños grupos</p>


<p>Reto 2. El paso del cañón</p> <p>El alumnado debe cruzar una zona delimitada saltando obstáculos colocados a diferentes distancias. Cada equipo decide el orden de participación y anima a sus compañeros. El reto se completa cuando todos han cruzado el cañón respetando las normas acordadas.</p>		
<p>Espacio: gimnasio o patio</p>	<p>Recursos: aros, cuerdas</p>	<p>Agrupamientos: pequeños grupos</p>
<p>Reto 3. El mensaje perdido</p> <p>El equipo debe transportar un objeto (mensaje) desde un punto inicial hasta otro final sin utilizar las manos, combinando desplazamientos y coordinación. El grupo debe planificar cómo hacerlo antes de comenzar. Si el objeto cae, el equipo vuelve a empezar.</p>		
<p>Espacio: gimnasio o patio</p>	<p>Recursos: pelotas blancas o aros</p>	<p>Agrupamientos: pequeños grupos</p>
<p>Reto cooperativo. Reconstruir el campamento</p> <p>El equipo recibe varios materiales que debe trasladar y organizar en una zona final para reconstruir el campamento base. Todos los miembros deben participar y coordinarse para completar el reto. Al lograrlo, el grupo obtiene el último símbolo de la expedición.</p>		
<p>Espacio: gimnasio o patio</p>	<p>Recursos: conos, colchonetas, cajas</p>	<p>Agrupamientos: equipo completo</p>




CIERRE (10 MINUTOS)
El campamento base
<p>El alumnado se sienta en círculo simulando que llega al campamento base tras la expedición. Se realizan ejercicios de respiración y estiramientos suaves integrados en la narrativa. A continuación, el docente guía una breve reflexión mediante preguntas relacionadas con el juego: cómo se han organizado, qué decisiones han tomado y cómo se han ayudado. Finalmente, se colocan los símbolos conseguidos y se anticipa la siguiente misión.</p>

INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN
<ul style="list-style-type: none"> • Observación directa y registro del docente. • Rúbrica sencilla de cooperación y participación. • Feedback verbal durante y al final de la sesión.
MECÁNICAS Y PROGRESIÓN DEL JUEGO
<ul style="list-style-type: none"> • Cada reto superado permite obtener un símbolo de la expedición. • El progreso es colectivo y visible en un panel común. • Las decisiones del equipo influyen en el desarrollo del juego. • Se refuerzan actitudes cooperativas y estratégicas.



9.3. Gamificación en Tercer Ciclo de Educación Primaria

En el Tercer Ciclo de Educación Primaria, la gamificación se consolida como una estrategia metodológica que permite al alumnado enfrentarse a situaciones de aprendizaje más exigentes, en las que se integran de manera simultánea habilidades motrices complejas, la toma de decisiones estratégicas y una mayor responsabilidad individual y colectiva. En esta etapa, el alumnado muestra una mayor capacidad para comprender narrativas elaboradas, asumir roles diferenciados y reflexionar sobre su propia actuación y la del grupo, lo que favorece un aprendizaje más autónomo y consciente. La propuesta gamificada que se presenta a continuación, titulada *El Torneo de las Casas*, está diseñada específicamente para este ciclo y se articula como una competición cooperativa inspirada en un universo narrativo motivador, en la que se combinan retos físicos, dinámicas de equipo y procesos de evaluación formativa, promoviendo valores como el respeto, la cooperación y el compromiso dentro del área de Educación Física.

El Torneo de las Casas		
<p>Contextualización y narrativa</p> <p>El alumnado es convocado a participar en el <i>Torneo de las Casas</i>, una competición cooperativa inspirada en el mundo mágico de Hogwarts. Cada alumno y alumna pasa a formar parte de una casa mágica que deberá demostrar sus habilidades físicas, su capacidad de cooperación y su inteligencia estratégica para superar una serie de pruebas.</p> <p>El torneo no busca un único ganador, sino que cada casa debe superar los desafíos propuestos respetando las normas, colaborando entre sus miembros y tomando decisiones conjuntas. A lo largo de las sesiones, las casas irán acumulando puntos que reflejan no solo el rendimiento físico, sino también la cooperación, el respeto y el compromiso con el grupo.</p>		
OBJETIVOS DIDÁCTICOS	<ul style="list-style-type: none"> • Aplicar habilidades motrices combinadas en situaciones de juego complejas. • Desarrollar estrategias de cooperación y organización en equipo. • Fomentar la autonomía y la toma de decisiones colectivas. • Valorar el esfuerzo, el respeto y el juego limpio. • Reflexionar sobre la propia actuación y la del grupo. 	
COMPETENCIAS CLAVE	<ul style="list-style-type: none"> • Competencia personal, social y de aprender a aprender. • Competencia ciudadana. • Competencia emprendedora. • Competencia en conciencia y expresión culturales. 	
COMPETENCIAS ESPECÍFICAS y DESCRIPTORES OPERATIVOS	CRITERIOS DE EVALUACIÓN	SABERES BÁSICOS
<p>Resolver situaciones motrices cooperativas ajustando la acción a las normas del juego.</p> <p>Coordinar acciones con el grupo para alcanzar objetivos comunes.</p>	<p>Participa activamente en los retos mostrando control corporal y coordinación.</p> <p>Coopera y se comunica eficazmente con su equipo.</p> <p>Respeto las normas y los roles asignados.</p>	<p>Combinación de habilidades motrices en contextos de juego.</p> <p>Juegos cooperativos y de desafío.</p> <p>Estrategias de organización y toma de decisiones.</p>

<p>Tomar decisiones de manera consensuada durante el desarrollo de los retos.</p> <p>Mostrar actitudes de respeto, responsabilidad y compromiso.</p>	<p>Reflexiona sobre el desarrollo del juego y su implicación personal.</p>	<p>Normas, roles y valores del juego limpio.</p>
<p>ROLES DENTRO DE LOS EQUIPOS</p>		
<ul style="list-style-type: none"> • Prefecto/a: coordina la organización del equipo y el cumplimiento de normas. • Estratega: propone soluciones y decide el orden de participación. • Guardián del material: controla el uso correcto de los recursos. • Cronista: observa el desarrollo del reto y recoge acuerdos y reflexiones. 		
<p>INICIO (5 MINUTOS)</p>		
<p>El Sombrero Seleccionador</p>		
<p>El docente explica que comienza el Torneo de las Casas. El alumnado se desplaza libremente por el espacio mientras suena música. Cuando la música se detiene, el docente nombra una casa (Gryffindor, Hufflepuff, Ravenclaw o Slytherin) y el alumnado debe agruparse rápidamente con su equipo realizando un desplazamiento concreto (correr suave, desplazamiento lateral, saltos cortos). El juego se repite varias veces hasta que las casas quedan formadas y activadas para comenzar el torneo.</p>		
		

PARTE PRINCIPAL (30 MINUTOS)		
Reto 1. La prueba de los hechizos		
<p>Cada casa debe superar un circuito de habilidades motrices que representa el aprendizaje de hechizos. Cada alumno realiza el recorrido siguiendo un orden acordado previamente. El resto del equipo observa y anima. Cuando todos los miembros completan el circuito, la casa obtiene puntos del torneo.</p>		
		
Espacio: gimnasio o patio	Recursos: conos, aros, bancos, colchonetas	Agrupamientos: pequeños grupos
Reto 2. El traslado de las pociones		
<p>La casa debe transportar varios objetos (pociones) desde un punto inicial hasta otro final sin utilizar las manos. El equipo decide cómo organizarse y qué estrategia seguir. Si una poción cae, el grupo se detiene y replantea la estrategia antes de continuar.</p>		
		
Espacio: gimnasio o patio	Recursos: pelotas, aros, colchonetas pequeñas	Agrupamientos: pequeños grupos
Reto 3. El acertijo mágico		
<p>Cada casa recibe una tarjeta con un acertijo. Para conseguir la respuesta correcta, deben superar pequeñas pruebas motrices que les permiten obtener pistas. El reto combina movimiento, cooperación y reflexión.</p>		
		
Espacio: gimnasio o patio	Recursos: tarjetas con acertijos, conos	Agrupamientos: pequeños grupos

Reto cooperativo. El partido de quidditch adaptado		
<p>Se realiza un juego cooperativo inspirado en el quidditch, adaptado al contexto escolar. El objetivo es realizar pases y desplazamientos para conseguir puntos colectivos, priorizando la participación de todos los miembros de la casa y el respeto a las normas.</p>		
		
Espacio: gimnasio o patio	Recursos: pelotas blancas, aros	Agrupamientos: pequeños grupos
CIERRE (10 MINUTOS)		
La sala común		
<p>El alumnado se reúne por casas simulando estar en su sala común. Se realizan estiramientos suaves integrados en la narrativa mientras el docente guía una reflexión mediante preguntas: cómo se han organizado, qué retos han sido más difíciles y cómo han colaborado. Finalmente, se actualiza el marcador del torneo y se anticipan las pruebas de la siguiente sesión.</p>		
		
INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN		
<ul style="list-style-type: none"> • Observación sistemática del docente. • Rúbrica de cooperación, participación y toma de decisiones. • Autoevaluación y coevaluación al finalizar la sesión. 		
MECÁNICAS Y PROGRESIÓN DEL JUEGO		
<ul style="list-style-type: none"> • Las casas acumulan puntos por superar retos y por actitudes positivas. • El progreso combina logros físicos y cooperativos. • No se elimina a ningún equipo; todas las casas avanzan en el torneo. • Se refuerzan valores como el respeto, la cooperación y el esfuerzo. 		

9.4. Gamificación en educación superior

En el contexto de la educación superior, la gamificación se consolida como una estrategia metodológica que permite al alumnado enfrentarse a situaciones de aprendizaje complejas, contextualizadas y cercanas a la realidad profesional. A diferencia de etapas educativas anteriores, en este nivel el énfasis se sitúa en la aplicación del conocimiento, el pensamiento crítico, la toma de decisiones fundamentadas y el trabajo colaborativo, elementos clave para la formación universitaria.

El alumnado universitario presenta una mayor capacidad para analizar información, interpretar situaciones problemáticas y reflexionar sobre su propio proceso de aprendizaje, lo que permite diseñar experiencias gamificadas más exigentes desde el punto de vista cognitivo. En este sentido, la gamificación deja de centrarse en elementos lúdicos superficiales para convertirse en una herramienta que estructura el aprendizaje a través de retos progresivos, dinámicas de resolución de problemas y simulaciones de carácter profesional.

Las propuestas gamificadas en educación superior se caracterizan por integrar casos prácticos, escenarios simulados y desafíos que requieren la aplicación de contenidos teóricos, favoreciendo la conexión entre el conocimiento académico y su transferencia a contextos reales. Además, permiten al alumnado asumir un papel activo en su aprendizaje, participando en la toma de decisiones, en la organización del trabajo en equipo y en la evaluación de su propio proceso. La propuesta que se presenta a continuación, basada en un escape room académico, está diseñada para este nivel educativo y se articula como una experiencia en la que el alumnado debe resolver una serie de retos encadenados en un tiempo determinado. A través de esta dinámica, se combinan procesos de análisis, interpretación de información, toma de decisiones y reflexión, promoviendo competencias como la autonomía, la responsabilidad, la colaboración y la capacidad de adaptación a situaciones complejas.

De este modo, la gamificación en educación superior se configura como una metodología que va más allá de la motivación inicial, convirtiéndose en un recurso eficaz para favorecer aprendizajes profundos, significativos y orientados al desarrollo profesional del alumnado.

Escape room académico: resolución de desafíos en equipo	
Contextualización y narrativa El alumnado participa en una experiencia gamificada basada en un escape room académico, en la que debe resolver una serie de retos encadenados para alcanzar un objetivo final en un tiempo determinado. La actividad se plantea como una situación-problema global, en la que los estudiantes, organizados en equipos, deben analizar información, aplicar conocimientos teóricos, tomar decisiones y colaborar para avanzar. El escape room no se centra en “escapar”, sino en resolver un desafío complejo, donde el progreso depende de la capacidad del equipo para comprender, relacionar y aplicar los contenidos de la asignatura.	
OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none"> • Aplicar contenidos teóricos en situaciones prácticas. • Resolver problemas de manera autónoma y colaborativa. • Desarrollar pensamiento crítico y toma de decisiones. • Trabajar eficazmente en equipo. • Gestionar el tiempo en contextos de presión moderada.
CONTENIDOS	<ul style="list-style-type: none"> • Contenidos específicos de la asignatura • Resolución de problemas y análisis de casos • Estrategias de trabajo colaborativo • Comunicación y toma de decisiones • Integración de conocimientos
CRITERIOS DE EVALUACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> • Resuelve los retos aplicando correctamente los contenidos. • Participa activamente en el trabajo en equipo. • Propone soluciones fundamentadas. • Gestiona adecuadamente el tiempo disponible. • Muestra implicación y actitud proactiva.
ROLES DENTRO DE LOS EQUIPOS	
<ul style="list-style-type: none"> • Coordinador/a: organiza el trabajo y distribuye tareas • Analista: interpreta las pistas y propone soluciones • Gestor del tiempo: controla el ritmo de trabajo • Portavoz: comunica respuestas al docente <p>👉 Roles rotativos para favorecer la implicación.</p>	
INICIO (10-15 MINUTOS)	
Presentación del desafío	
<p>El docente plantea el escenario:</p> <p>👉 Una situación problemática (por ejemplo: resolver un caso, tomar una decisión profesional, evitar un “fallo crítico”, etc.).</p> <p>Se explican las normas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tiempo limitado • Retos encadenados • Necesidad de colaboración <p>Cada equipo recibe la primera pista.</p>	



PARTE PRINCIPAL (45-60 MINUTOS)

Reto 1. Activación de conocimientos

Este primer desafío tiene como finalidad situar al alumnado dentro del problema planteado y activar los conocimientos previos necesarios para avanzar en la experiencia. No se trata de un reto complejo, sino de una toma de contacto inicial que facilita la implicación y orienta la resolución del caso. En este tipo de actividad, el alumnado, organizado en equipos, debe enfrentarse a una serie de tareas breves que requieren recordar, identificar y conectar información relevante. Estas tareas pueden presentarse en formato de preguntas, pequeños casos o situaciones clínicas simplificadas.

Este primer reto suele resolverse mediante consenso dentro del equipo, lo que fomenta la discusión, la argumentación y la toma de decisiones conjunta, elementos clave en contextos universitarios, especialmente en ámbitos como las ciencias de la salud. Una vez superado el reto, el equipo obtiene una pista, código o clave que le permite avanzar a la siguiente fase del escape room, reforzando así la sensación de progreso y continuidad dentro de la experiencia.



Reto 2. Análisis y resolución

Este segundo reto supone un salto cualitativo en la complejidad de la experiencia, ya que el alumnado deja de centrarse únicamente en recordar información para comenzar a analizar, interpretar y aplicar conocimientos en una situación más cercana a la realidad profesional. En este punto, se plantea un problema más elaborado, generalmente en forma de caso práctico, que requiere una comprensión más profunda de los contenidos trabajados. Desde el punto de vista pedagógico, este reto permite desarrollar competencias clave en el ámbito universitario, como el pensamiento crítico, la resolución de problemas y la toma de decisiones en contextos profesionales. Al resolver correctamente el caso o tomar una decisión adecuada, el equipo obtiene la siguiente pista (por ejemplo, un código, una prueba desbloqueada o nueva información), lo que refuerza la sensación de progreso y mantiene la motivación dentro de la dinámica del escape room.



Reto 3. Conexión de aprendizajes

Este tercer reto representa el momento de mayor exigencia cognitiva dentro de la experiencia, ya que el alumnado no solo analiza información aislada, sino que debe integrar distintos conocimientos y darles sentido de manera global para avanzar. En esta fase, los equipos se enfrentan a una tarea en la que la clave no está en una única respuesta correcta inmediata, sino en la capacidad de conectar lo trabajado en retos anteriores y utilizarlo de forma coherente para construir una solución más compleja. Al superar este reto, el alumnado accede a la fase final o a la resolución del problema global, habiendo construido un aprendizaje más profundo y conectado, que va más allá de la memorización y se acerca a la práctica profesional real.



CIERRE (10 MINUTOS)**Reflexión y análisis**

Tras la resolución de los retos, se incorpora una fase final imprescindible en este tipo de experiencias: la reflexión guiada sobre el proceso vivido. Este momento permite transformar la actividad en un aprendizaje consciente, favoreciendo que el alumnado no solo “haya hecho”, sino que comprenda cómo ha aprendido y por qué. La reflexión se desarrolla generalmente en grupo, con el docente actuando como guía a través de preguntas abiertas que orientan el análisis. Algunas de las cuestiones clave que pueden plantearse son: i) ¿Qué estrategias han funcionado?; ii) ¿Qué dificultades han aparecido?; iii) ¿Cómo se han tomado las decisiones?

El alumnado reflexiona sobre el proceso de toma de decisiones dentro del equipo: si ha sido consensuado, si ha habido liderazgo, si se han escuchado todas las opiniones o si se han tomado decisiones precipitadas. Finalmente, el papel del docente es fundamental para cerrar el proceso conectando la experiencia con los contenidos teóricos. A través de este cierre, se vinculan las decisiones tomadas durante el escape room con los conceptos trabajados en la asignatura, facilitando la transferencia del aprendizaje a contextos académicos y profesionales reales.

**INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN**

- Observación sistemática del docente.
- Rúbrica de cooperación, participación y toma de decisiones.
- Autoevaluación y coevaluación al finalizar la sesión.

MECÁNICAS Y PROGRESIÓN DEL JUEGO

- Retos encadenados (uno desbloquea el siguiente)
- Pistas progresivas
- Tiempo limitado
- Feedback inmediato

9.5. Adaptaciones y variantes

Las propuestas gamificadas deben concebirse como experiencias flexibles, abiertas y adaptables a distintos contextos educativos, desde etapas iniciales hasta la educación superior. La incorporación de adaptaciones y variantes no supone modificar la esencia de la gamificación, sino enriquecerla y garantizar que todos los estudiantes puedan participar de manera significativa.

Una de las primeras adaptaciones que puede realizar el docente está relacionada con el nivel de dificultad de los retos motrices. Un mismo juego puede ofrecer diferentes niveles de exigencia ajustando aspectos como la distancia, el tiempo, el tamaño de los materiales o el número de repeticiones. De este modo, el alumnado puede participar desde sus propias posibilidades, evitando comparaciones y favoreciendo la percepción de éxito personal. En las experiencias gamificadas, esta diferenciación resulta especialmente eficaz cuando se presenta como parte natural del juego, por ejemplo, mediante “niveles”, “misiones alternativas” o “retos opcionales”.

La adaptación de los recursos constituye otro elemento fundamental. En Educación Física, esto puede implicar modificar materiales o espacios, mientras que en otros contextos se traduce en la adecuación de los recursos didácticos (documentos, casos, soportes digitales, guías de trabajo). La simplificación o ampliación de la información, el uso de apoyos visuales o la estructuración de tareas facilita el acceso al aprendizaje y permite atender a la diversidad del alumnado.

Las variantes en la organización de los grupos también ofrecen múltiples posibilidades de adaptación. Aunque muchas propuestas gamificadas se basan en el trabajo en equipo, el docente puede modificar los agrupamientos en función de los objetivos, del clima del aula o de las necesidades del alumnado. Equipos más reducidos, parejas cooperativas o dinámicas de gran grupo permiten diversificar la participación y ajustar la

experiencia a diferentes contextos. Además, la rotación de roles dentro de los equipos favorece que todo el alumnado asuma responsabilidades y encuentre su lugar dentro del juego.

En relación con la gestión del tiempo, las adaptaciones pueden centrarse en ampliar o reducir la duración de los retos, fragmentar tareas complejas en fases más pequeñas o introducir pausas de reflexión. Esta flexibilidad resulta especialmente útil en contextos con diferentes ritmos de aprendizaje, permitiendo mantener la motivación sin generar sobrecarga o frustración.

Las variantes narrativas o de contextualización representan otro recurso clave. Una misma estructura gamificada puede adaptarse a diferentes ámbitos cambiando el contexto: desde propuestas basadas en el movimiento hasta simulaciones profesionales o resolución de casos en educación superior. Esta capacidad de adaptación permite reutilizar diseños sin perder interés, ajustándolos a los contenidos, intereses y nivel del alumnado.

Desde una perspectiva inclusiva, las adaptaciones deben orientarse a garantizar que todo el alumnado pueda participar activamente, independientemente de sus capacidades, experiencias previas o nivel de competencia. Para ello, resulta fundamental ofrecer múltiples formas de participación, valorar el proceso por encima del resultado y favorecer entornos de aprendizaje cooperativos.

En definitiva, las adaptaciones y variantes permiten que la gamificación se convierta en una metodología dinámica, flexible y transferible, capaz de ajustarse a diferentes realidades educativas. Esta capacidad de adaptación facilita su aplicación tanto en contextos centrados en el movimiento como en entornos académicos más teóricos, consolidando su valor como herramienta educativa transversal.

Capítulo 10

Conclusiones

La gamificación se ha consolidado en los últimos años como una metodología activa capaz de transformar los procesos de enseñanza y aprendizaje en distintos contextos educativos. A lo largo de este libro se ha puesto de manifiesto que su valor no reside únicamente en la incorporación de elementos lúdicos, sino en su capacidad para estructurar experiencias de aprendizaje significativas, motivadoras y centradas en el alumnado.

En el ámbito de la Educación Física, la gamificación encuentra un espacio especialmente propicio, ya que conecta de manera natural con el juego, el movimiento y la participación activa. A través de propuestas gamificadas, el alumnado no solo desarrolla sus habilidades motrices, sino que también aprende a cooperar, a tomar decisiones, a gestionar emociones y a construir su identidad corporal. En este sentido, la gamificación refuerza una visión de la Educación Física orientada al desarrollo integral de la persona, en la que el cuerpo se convierte en un medio para aprender, relacionarse y comprender el mundo.

Sin embargo, el potencial de la gamificación no se limita a contextos motrices. Tal y como se ha abordado en los capítulos finales, su aplicación en educación superior demuestra que esta metodología puede adaptarse a entornos más complejos, en los que el aprendizaje se orienta hacia la resolución de problemas, el pensamiento crítico y la preparación para la práctica

profesional. En estos contextos, la gamificación evoluciona hacia propuestas más exigentes desde el punto de vista cognitivo, manteniendo su esencia pero alejándose de enfoques superficiales o meramente motivacionales.

Uno de los aspectos clave que se ha destacado a lo largo de la obra es la importancia del diseño pedagógico. La gamificación no debe entenderse como la simple incorporación de puntos, recompensas o dinámicas de juego, sino como un proceso intencional que requiere definir objetivos claros, seleccionar estrategias adecuadas y garantizar la coherencia entre los elementos del juego y los aprendizajes que se pretenden alcanzar. En este sentido, el papel del docente resulta fundamental como diseñador, guía y mediador del proceso educativo.

Asimismo, la evaluación adquiere un papel central dentro de las experiencias gamificadas. Integrada desde una perspectiva formativa, la evaluación permite acompañar al alumnado, ofrecer feedback continuo y favorecer la reflexión sobre el propio aprendizaje. Este enfoque contribuye a que la gamificación no solo motive, sino que también genere aprendizajes profundos y transferibles.

Otro de los elementos que atraviesa toda la obra es la necesidad de entender la gamificación como una metodología flexible e inclusiva, capaz de adaptarse a la diversidad del alumnado y a las características de cada contexto educativo. Las adaptaciones, variantes y diferentes formas de participación permiten que todos los estudiantes encuentren su lugar dentro de la experiencia, favoreciendo entornos de aprendizaje más equitativos y participativos.

En definitiva, la gamificación se presenta como una herramienta pedagógica con un alto potencial para enriquecer la práctica docente en diferentes etapas educativas. Su capacidad para integrar motivación, participación y aprendizaje significativo la convierte en una metodología alineada con las demandas actuales del sistema educativo.

Este libro no pretende ofrecer modelos cerrados, sino servir como guía e inspiración para el profesorado. La verdadera transformación educativa no reside en aplicar una metodología concreta, sino en la mirada pedagógica con la que se diseñan las experiencias de aprendizaje. Desde esta perspectiva, la gamificación invita a repensar la enseñanza, situando al alumnado en el centro, promoviendo su implicación activa y entendiendo el aprendizaje como un proceso dinámico, experiencial y en constante construcción.

De este modo, ya sea a través del movimiento o del análisis de situaciones complejas, la gamificación contribuye a formar estudiantes más autónomos, críticos y comprometidos, preparados no solo para superar retos académicos, sino también para desenvolverse en contextos personales y profesionales diversos.

Referencias bibliográficas

- Abusleme-Allimant, R., Hurtado-Almonacid, J., Reyes-Amigo, T., Yáñez-Sepúlveda, R., Cortés-Roco, G., Arroyo-Jofré, P., & Páez-Herrera, J. (2023). Effects of Structured and Unstructured Physical Activity on Gross Motor Skills in Preschool Students to Promote Sustainability in the Physical Education Classroom. *Sustainability*, 15(13), 10167. <https://doi.org/10.3390/su151310167>
- Aldalur, I., & Perez, A. (2023). *Gamification and discovery learning: Motivating and involving students in the learning process*. *Heliyon*, 9(1), e13135. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e13135>
- Al-Khresheh, M. H. (2025). *The cognitive and motivational benefits of gamification in English language learning: A systematic review*. *The Open Psychology Journal*, 18, e18743501359379. <https://doi.org/10.2174/0118743501359379250305083002>
- Alsadoon, E., Alkhawajah, A., & Bin Suhaim, A. (2022). *Effects of a gamified learning environment on students' achievement, motivations, and satisfaction*. *Heliyon*, 8(8), e10249. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2022.e10249>
- Anggia, A. (2025). *The importance of physical education in elementary schools for child development: A literature review*. *Journal of Salutare*, 2(1), 33–40. <https://doi.org/10.62872/cdqrdrv35>
- Arufe-Giráldez, V., Pereira Loureiro, J., Groba González, M. B., Nieto Riveiro, L., Canosa Domínguez, N. M., Miranda-Duro, M. D. C., Concheiro Moscoso, P., Rodríguez-Padín, R., Roibal Pravio, J., Lagos Rodríguez, M., & Ramos-Álvarez, O. (2024). Multi-Context Strategies and Opportunities for Increasing Levels of Physical Activity in Children and Young People: A Literature Review. *Children (Basel, Switzerland)*, 11(12), 1475. <https://doi.org/10.3390/children11121475>
- Arumí-Prat, J., & Pla-Campas, G. (2025). A narrative analysis of learning to teamwork in youth sport: a sociocultural perspective on communication and cooperative learning. *Frontiers in sports and active living*, 7, 1667534. <https://doi.org/10.3389/fspor.2025.1667534>
- Barca, A., & Tripaldi, M. (2024). The Value of Gamification as a tool for capturing student attention: a mixed method study. *European Public & Social Innovation Review*, 9, 1–16. <https://doi.org/10.31637/epsir-2024-1523>
- Bartolo, P. A., Janik, I., Janikova, V., Hofsass, T., Koinzer, P., Vilkiene, V., Calleja, C., Cefai, C., Chetcuti, D. A., Ale, P., Lous, A. M., Wetso, G., & Humphrey, N. (2007). *Responding to student diversity: Teacher's handbook*. University of Malta, Faculty of Education.

- Buenadicha-Mateos, M., Sánchez-Hernández, M. I., González-López, O. R., & Tato-Jiménez, J. L. (2025). From Engagement to Achievement: How Gamification Impacts Academic Success in Higher Education. *Education Sciences*, 15(8), 1054. <https://doi.org/10.3390/educsci15081054>
- Cale, L. (2023). Physical Education: At the Centre of Physical Activity Promotion in Schools. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 20(11), 6033. <https://doi.org/10.3390/ijerph20116033>
- Chavarría Oviedo, F., & Avalos Charpentier, K. (2023). *Gamification in education for the formative assessment process*. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(1), 9180–9194. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i1.5044
- Christopoulos, A., & Mystakidis, S. (2023). Gamification in education. *Encyclopedia*, 3(4), 1223–1243. <https://doi.org/10.3390/encyclopedia3040089>
- Crumbly, C. A., Ledoux, T. A., & Johnston, C. A. (2019). Physical Activity During Early Childhood: The Importance of Parental Modeling. *American journal of lifestyle medicine*, 14(1), 32–35. <https://doi.org/10.1177/1559827619880513>
- D'Anna, C., Forte, P., & Pugliese, E. (2024). Trends in Physical Activity and Motor Development in Young People—Decline or Improvement? A Review. *Children*, 11(3), 298. <https://doi.org/10.3390/children11030298>
- Dapp, L. C., Gashaj, V., & Roebbers, C. M. (2021). *Physical activity and motor skills in children: A differentiated approach*. *Psychology of Sport and Exercise*, 54, 101916. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2021.101916>
- de Bruijn, A. G. M., & van der Wilt, F. (2023). Social Acceptance in Physical Education and the Regular Classroom: Perceived Motor Competency and Frequency and Type of Sports Participation. *Children (Basel, Switzerland)*, 10(3), 568. <https://doi.org/10.3390/children10030568>
- Deliligka, S., Syrmpas, I., & Bekiari, A. (2020). *Motivational climate in the physical education context through the perspective of teachers and students*. *The Physical Educator*, 77(1), 78–109. <https://doi.org/10.18666/TPE-2020-V77-I1-8524>
- Dobell, A. P., Faghy, M. A., Pringle, A., & Roscoe, C. M. P. (2023). Improving Fundamental Movement Skills during Early Childhood: An Intervention Mapping Approach. *Children (Basel, Switzerland)*, 10(6), 1004. <https://doi.org/10.3390/children10061004>
- Donnelly, J. E., Hillman, C. H., Castelli, D., Etnier, J. L., Lee, S., Tomporowski, P., ... Szabo-Reed, A. N. (2016). Physical activity, fitness, cognitive function, and academic achievement in children: A systematic review. *Medicine & Science in Sports & Exercise*, 48(6), 1197–1222.
- El-Senousy, Hala. (2020). How peer assessment could be interactive and effective. *South African Journal of Education*, 40(2), 1–14. <https://doi.org/10.15700/saje.v40n2a1651>

- Elsawah, W. (2025). Exploring the effectiveness of gamification in adult education: A learner-centric qualitative case study in a Dubai training context. *International Journal of Educational Research Open*, 9, Artículo 100465. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2025.100465>
- Ferraz, R., Ribeiro, D., Alves, A. R., Teixeira, J. E., Forte, P., & Branquinho, L. (2024). *Using gamification in teaching physical education: A survey review*. *Montenegrin Journal of Sports Science and Medicine*, 13(1), 31–44. <https://doi.org/10.26773/mjssm.240304>
- Ferriz-Valero, A., Østerlie, O., García Martínez, S., & García-Jaén, M. (2020). Gamification in Physical Education: Evaluation of Impact on Motivation and Academic Performance within Higher Education. *International journal of environmental research and public health*, 17(12), 4465. <https://doi.org/10.3390/ijerph17124465>
- Flores P, Coelho E, Mourão-Carvalho MI and Forte P (2024) Motor activities to improve maths performance in pre-school children with typical development. *Front. Psychol.* 15:1332741. doi: 10.3389/fpsyg.2024.1332741
- Fumbiro Akiriza O. (2025). *The Importance of Play in Child Development and Health*. *Newport International Journal of Research in Medical Sciences*, 6(2), 171–178. <https://doi.org/10.59298/NIJRMS/2025/6.2.171178>
- Gini, F., Bassanelli, S., Bonetti, F., Mogavi, R. H., Bucchiarione, A., & Marconi, A. (2025). *The role and scope of gamification in education: A scientometric literature review*. *Acta Psychologica*, 259, 105418. <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2025.105418>
- González-Del-Castillo, J., & Barbero-Alcocer, I. (2025). Effects of school-based physical activity programs on executive function development in children: a systematic review. *Frontiers in psychology*, 16, 1658101. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1658101>
- Gyedu, F. O., Partey, P. A., & Agbo, D. D. (2026). Gamification effect: Enhancing student learning outcomes in higher education: A meta-analysis and policy implications. *SAGE Open*, 16(1). <https://doi.org/10.1177/21582440261421375>
- Hebbar, S., Manohar, S., & Hungund, S. (2025). Examining gamification's impact on perceived satisfaction through learning parameters: a preliminary perception-based study among prospective users. *Interactive Learning Environments*, 33(3), 2718–2737. <https://doi.org/10.1080/10494820.2024.2417719>
- Heine, S., Krepf, M., & König, J. (2023). Digital resources as an aspect of teacher professional digital competence: One term, different definitions - a systematic review. *Education and information technologies*, 28(4), 3711–3738. <https://doi.org/10.1007/s10639-022-11321-z>

- Hellín, C. J., Calles-Esteban, F., Valledor, A., Gómez, J., Otón-Tortosa, S., & Tabyebi, A. (2023). Enhancing Student Motivation and Engagement through a Gamified Learning Environment. *Sustainability*, 15(19), 14119. <https://doi.org/10.3390/su151914119>
- Heritage, M. (2021). *Formative assessment: making it happen in the classroom*. Corwin.
- Hewes J. (2014). Seeking Balance in Motion: The Role of Spontaneous Free Play in Promoting Social and Emotional Health in Early Childhood Care and Education. *Children (Basel, Switzerland)*, 1(3), 280–301. <https://doi.org/10.3390/children1030280>
- Hibana, H., Rahman Nayla, M., & Nurhayati, K. (2024). *Exploring the role of game-based learning in early childhood cognitive development: Perspectives from teachers and parents*. *Golden Age: Jurnal Ilmiah Tumbuh Kembang Anak Usia Dini*, 9(4), 733–745. <https://doi.org/10.14421/jga.2024.94-12>
- Ho W. W. Y. (2022). Influence of play on positive psychological development in emerging adulthood: A serial mediation model. *Frontiers in psychology*, 13, 1057557. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1057557>
- Jaramillo-Mediavilla, L., Basantes-Andrade, A., Cabezas-González, M., & Casillas-Martín, S. (2024). Impact of Gamification on Motivation and Academic Performance: A Systematic Review. *Education Sciences*, 14(6), 639. <https://doi.org/10.3390/educsci14060639>
- Khoshnoodifar, M., Ashouri, A., & Taheri, M. (2023). Effectiveness of Gamification in Enhancing Learning and Attitudes: A Study of Statistics Education for Health School Students. *Journal of advances in medical education & professionalism*, 11(4), 230–239. <https://doi.org/10.30476/JAMP.2023.98953.1817>
- Kohake, K. (2024). *Systematic observation to measure teaching quality in different contexts: Insights from science lessons, physical education lessons, and sports training using the Classroom Assessment Scoring System*. *Frontiers in Education*, 9, 1437996. <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1437996>
- Latino, F., Tafuri, G., Amato, G., & Romano, G. (2025). Physical Activity, Cognitive Function, and Learning Processes: The Role of Environmental Context. *Behavioral Sciences*, 15(12), 1630. <https://doi.org/10.3390/bs15121630>
- Latino, F., Tafuri, F., Maisuradze, M., & Tafuri, M. G. (2025). Enhancing Academic Performance, Cognitive Functions, and Mental Well-Being Through Active Breaks: Evidence from a Pilot Study with University Student Sample. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 22(11), 1605. <https://doi.org/10.3390/ijerph22111605>
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE). *Boletín Oficial del Estado*, núm. 340, de 30 de diciembre de 2020.

- Li, M., Ma, S., & Shi, Y. (2023). Examining the effectiveness of gamification as a tool promoting teaching and learning in educational settings: a meta-analysis. *Frontiers in psychology*, 14, 1253549. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1253549>
- Li, X., Pei, X., & Zhao, J. (2025). Intrinsic motivation and self-efficacy as pathways to innovative teaching: a mixed-methods study of faculty in Chinese higher education. *BMC psychology*, 13(1), 859. <https://doi.org/10.1186/s40359-025-03177-y>
- Li, J., Huang, Z., Si, W., & Shao, T. (2022). The Effects of Physical Activity on Positive Emotions in Children and Adolescents: A Systematic Review and Meta-Analysis. *International journal of environmental research and public health*, 19(21), 14185. <https://doi.org/10.3390/ijerph192114185>
- Liverman, E., Antognoli, D., Elaiho, C., McGuire, M., Stoltenburg, A., Navarrete, A., Bates, G., Chelius, T., Gundacker, C., Lumelsky, P., Currie, B., & Meurer, J., Sr (2025). Game-Based Social-Emotional Learning for Youth: School-Based Qualitative Analysis of *Brain Agents*. *JMIR formative research*, 9, e67550. <https://doi.org/10.2196/67550>
- Malm, C., Jakobsson, J., & Isaksson, A. (2019). Physical Activity and Sports-Real Health Benefits: A Review with Insight into the Public Health of Sweden. *Sports (Basel, Switzerland)*, 7(5), 127. <https://doi.org/10.3390/sports7050127>
- Manzano-León, A., Aguilar-Parra, J. M., Rodríguez-Moreno, J., & Ortiz-Colón, A. M. (2022). Gamification in Initial Teacher Training to Promote Inclusive Practices: A Qualitative Study. *International journal of environmental research and public health*, 19(13), 8000. <https://doi.org/10.3390/ijerph19138000>
- Maraza-Quispe, B., Traverso-Condori, L. C., Torres-Gonzales, S. B., Reyes-Arco, R. E., Tinco-Túpac, S. T., Reyes-Villalba, E., & Carpio-Ventura, J. D. R. (2024). *Impact of the use of gamified online tools: A study with Kahoot and Quizizz in the educational context*. *International Journal of Information and Education Technology*, 14(1), 132–140. <https://doi.org/10.18178/ijiet.2024.14.1.2033>
- Mårell-Olsson, E. (2022). *Teachers' perception of gamification as a teaching design*. *Interaction Design and Architecture(s)*, 53, 70–100. <https://doi.org/10.55612/s-5002-053-004>
- Marquardt, K., Schulz, M., Koziolk, A., & Happe, L. (2025). Gamification with purpose: What learners prefer to motivate their learning. arXiv. <https://doi.org/10.48550/arXiv.2512.08551>
- Martín-Rodríguez, A., Gostian-Ropotin, L. A., Beltrán-Velasco, A. I., Belando-Pedreño, N., Simón, J. A., López-Mora, C., Navarro-Jiménez, E., Tornero-Aguilera, J. F., & Clemente-Suárez, V. J. (2024). Sporting Mind: The Interplay of Physical Activity and Psychological Health. *Sports (Basel, Switzerland)*, 12(1), 37. <https://doi.org/10.3390/sports12010037>

- McHenry, W. K., & Makarius, E. E. (2023). *Understanding gamification experiences with the benefits dependency network lens*. *Computers and Education Open*, 4, 100123. <https://doi.org/10.1016/j.caeo.2023.100123>
- Menezes, C. C. N., & De Bortolli, R. (2016). *Potential of gamification as assessment tool*. *Creative Education*, 7(4), 561–566. <https://doi.org/10.4236/ce.2016.74058>
- Montero-Benavides, P., Albort-Morant, G., & Masero-Moreno, I. C. (2025). *Evaluating a gamified assessment model to enhance performance and engagement in finance education: A quasi-experimental study*. *The International Journal of Management Education*, 23(3), 101266. <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2025.101266>
- Neil-Sztramko, S. E., Caldwell, H., & Dobbins, M. (2021). *School-based physical activity programs for promoting physical activity and fitness in children and adolescents aged 6 to 18*. *The Cochrane database of systematic reviews*, 9(9), CD007651. <https://doi.org/10.1002/14651858.CD007651.pub3>
- Okafor, J. O. (2025). *The role of digital tools in assessment and their impact on educational practices*. *Indonesian Journal of Innovative Teaching and Learning*, 2(1), 58–71. <https://doi.org/10.64420/ijitl.v2i1.202>
- Poulin, C., & Davis, M. (2025). *Advancing Quality Physical Education: From the Canadian PHE Competencies to the QPE Foundations and Outcomes Frameworks*. *Education Sciences*, 15(10), 1376. <https://doi.org/10.3390/educsci15101376>
- Qudsi, H. (2024). *Gamification in education: Boosting student engagement and learning outcomes*. *ShodhKosh: Journal of Visual and Performing Arts*, 5(4), 686–693. <https://doi.org/10.29121/shodhkosh.v5.i4.2024.2542>
- Rahim, M., & Mohammed, L. A. (2025). *Impact of gamification based formative assessment tasks on higher order thinking skills and motivation in the subject of mathematics among primary school students*. *Journal of Asian Development Studies*, 14(1), 32–?. <https://doi.org/10.62345/jads.2025.14.1.148>
- Ramos-Álvarez, O., Rodríguez-Fernández, P., & Arufe-Giraldez, V. (2024). *Impact of competitive games in physical education classes on emotional and psychological well-being*. *Journal of Physical Education and Sport*, 24(4), 924–933. <https://doi.org/10.7752/jpes.2024.04105>
- Ratinho, E., & Martins, C. (2023). *The role of gamified learning strategies in student's motivation in high school and higher education: A systematic review*. *Heliyon*, 9(8), e19033. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e19033>
- Rosero, X., & Inga, E. (2025). *Transforming Inclusive Education Through Gamification and Active Learning Strategies*. *Information*, 16(9), 753. <https://doi.org/10.3390/info16090753>

- Ruiz-Montero, E. E., Sanchez-Trigo, H., Mohamed-Mohamed, K., & Ruiz-Montero, P. J. (2025). Developing Prosocial Leadership in Primary School Students: Service-Learning and Older Adults in Physical Education. *Education Sciences*, 15(7), 845. <https://doi.org/10.3390/educsci15070845>
- Santos, F., Sousa, H., Gouveia, É. R., Lopes, H., Peralta, M., Martins, J., Murawska-Ciałowicz, E., Żurek, G., & Marques, A. (2023). School-Based Family-Oriented Health Interventions to Promote Physical Activity in Children and Adolescents: A Systematic Review. *American journal of health promotion* : *AJHP*, 37(2), 243–262. <https://doi.org/10.1177/08901171221113836>
- Schildkamp, K., van der Kleij, F. M., Heitink, M. C., Kippers, W. B., & Veldkamp, B. P. (2020). *Formative assessment: A systematic review of critical teacher prerequisites for classroom practice*. *International Journal of Educational Research*, 103, 101602. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101602>
- Shi, P., & Feng, X. (2022). Motor skills and cognitive benefits in children and adolescents: Relationship, mechanism and perspectives. *Frontiers in psychology*, 13, 1017825. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1017825>
- Shi, P., Feng, X., & Wei, B. (2025). The executive function-related learning and practicing activity analysis tool (EFRLPAAT): development of an observation system for assessing the effectiveness of physical education practice. *BMC public health*, 25(1), 3170. <https://doi.org/10.1186/s12889-025-24430-4>
- Son, H. (2025). The Impact of Movement-Integrated Instruction on Physical Literacy Development in Elementary Students. *Education Sciences*, 15(5), 545. <https://doi.org/10.3390/educsci15050545>
- Syed Khuzzan, S. M., Yushaa, N. S. M., & Hanid, M. (2021). *Gamification elements and its impact on students*. *Journal of Technology and Operations Management*, 16(2), 62–75. <https://doi.org/10.32890/jtom2021.16.2.6>
- Tan, J., Mao, J., Jiang, Y., & Gao, M. (2021). The Influence of Academic Emotions on Learning Effects: A Systematic Review. *International journal of environmental research and public health*, 18(18), 9678. <https://doi.org/10.3390/ijerph18189678>
- Törmänen, T., Saqr, M., López-Pernas, S., Mänty, K., Suoraniemi, J., Heikkala, N., & Järvenoja, H. (2025). *Emotional dynamics and regulation in collaborative learning*. *Learning and Instruction*, 100, 102188. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2025.102188>
- Triantafyllou, S. A. (2025). Gamification in education and training: A literature review. *Higher Education*.
- Troncoso-Ulloa, K., Luis-de-Cos, I., Urrutia-Gutierrez, S., Luis-de-Cos, G., & Arribas-Galarraga, S. (2025). Emotional Health: Improving Emotional Intelligence Through Physical Education. *Healthcare (Basel, Switzerland)*, 13(19), 2540. <https://doi.org/10.3390/healthcare13192540>

- Vega-Ramírez, L. (2024). Exploring the Influence of a Physical Activity and Healthy Eating Program on Childhood Well-Being: A Comparative Study in Primary School Students. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 21(4), 418. <https://doi.org/10.3390/ijerph21040418>
- Walan, S., & Brink, H. (2024). *Students' and teachers' responses to use of a digital self-assessment tool to understand and identify development of twenty-first century skills when working with makerspace activities*. *International Journal of Technology and Design Education*, 34, 1093–1121. <https://doi.org/10.1007/s10798-023-09845-7>
- Wilson, M. (2002). Six views of embodied cognition. *Psychonomic Bulletin & Review*, 9(4), 625–636.
- Yan, Z., & Carless, D. (2022). *Self-assessment is about more than self: The enabling role of feedback literacy*. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 47(7), 1116–1128. <https://doi.org/10.1080/02602938.2021.2001431>
- Yang, C., Chen, R., Chen, X., & Lu, K. H. (2021). The Efficiency of Cooperative Learning in Physical Education on the Learning of Action Skills and Learning Motivation. *Frontiers in psychology*, 12, 717528. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.717528>
- Zainuddin Z. (2023). Integrating ease of use and affordable gamification-based instruction into a remote learning environment. *Asia Pacific Education Review*, 1–12. Advance online publication. <https://doi.org/10.1007/s12564-023-09832-6>
- Zhang, Z., & Crawford, J. (2024). *EFL learners' motivation in a gamified formative assessment: The case of Quizizz*. *Education and Information Technologies*, 29, 6217–6239. <https://doi.org/10.1007/s10639-023-12034-7>
- Zhang, J., Liu, Y., Zhang, X., & Hu, S. (2025). How physical activity enhances academic engagement in middle school: a serial mediation model of interpersonal relationships and academic support. *Frontiers in psychology*, 16, 1632130. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1632130>
- Zhou, T., Wang, H., & Li, D. (2023). Focusing on the value of cooperative learning in physical education: a bibliometric analysis. *Frontiers in psychology*, 14, 1300986. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1300986>
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory Into Practice*, 41(2), 64–70.