



UNIVERSIDAD ESTATAL PENÍNSULA DE SANTA ELENA

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN E IDIOMAS

CARRERA DE EDUCACIÓN BÁSICA

RECURSOS DIGITALES EN LA MOTIVACIÓN ESCOLAR EN ESTUDIOS SOCIALES

**TRABAJO ESPECIAL DE GRADO PRESENTADO COMO REQUISITO PARA OPTAR
AL TÍTULO DE LICENCIADO EN EDUCACIÓN BÁSICA**

AUTORA:

ANGIE JARITZA DOMINGUEZ MENDOZA

TUTOR:

MTR. LENIN IÑIGUEZ APOLO

LA LIBERTAD

2026

UNIVERSIDAD ESTATAL PENÍNSULA DE SANTA ELENA

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN E IDIOMAS

CARRERA DE EDUCACIÓN BÁSICA

RECURSOS DIGITALES EN LA MOTIVACIÓN ESCOLAR EN ESTUDIOS SOCIALES

**TRABAJO ESPECIAL DE GRADO PRESENTADO COMO REQUISITO PARA OPTAR AL
TÍTULO DE LICENCIADO EN EDUCACIÓN BÁSICA**

AUTORA:

ANGIE JARITZA DOMINGUEZ MENDOZA

TUTOR:

MTR. LENIN IÑIGUEZ APOLO

LA LIBERTAD

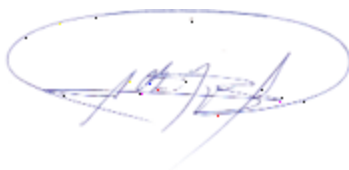
2026

UPSE

DECLARACIÓN DEL DOCENTE TUTOR

Yo, **Mtr. Lenin Mauricio Iñiguez Apolo**, en mi calidad de Tutoría del Trabajo de Integración Curricular, **“Recursos Digitales En La Motivación Escolar En Estudios Sociales”**, elaborado por, **Angie Jaritza Domínguez Mendoza** estudiante de la CARRERA DE EDUCACIÓN BÁSICA, de la Universidad Estatal Península de Santa Elena, previo a la obtención del Título de Licenciada en EDUCACIÓN BÁSICA, me permito declarar que luego de haber orientado, dirigido científica y técnicamente su desarrollo y estructura final del trabajo, cumplen y se ajustan a los estándares académicos y científicos, razón por la cual lo apruebo en todas sus partes.

Atentamente,



MTR. LENIN IÑIGUEZ APOLO
DOCENTE TUTOR

DECLARACIÓN DEL DOCENTE ESPECIALISTA

En mi calidad de Docente Especialista, del Trabajo de Integración Curricular “**Recursos Digitales En La Motivación Escolar En Estudios Sociales**”, elaborado por, **Angie Jaritza Domínguez Mendoza** estudiante de la Carrera de Educación Básica, Facultad de Ciencias de la Educación e Idiomas de la Universidad Estatal Península de Santa Elena, previo a la obtención del título de Licenciada en Ciencias de la Educación Básica, me permito declarar que luego de haber evaluado el desarrollo y estructura final del trabajo, éste cumple y se ajusta a los estándares académicos, razón por la cual, declaro que se encuentra apto para su sustentación.

Atentamente



ALEX LÓPEZ RAMOS MSC.
DOCENTE ESPECIALISTA

DECLARACIÓN AUTORÍA DE LA ESTUDIANTE

Yo, **Angie Jaritza Domínguez Mendoza** portadora de la cédula N° **2400173916**, estudiante de la Facultad de Ciencias de la Educación e Idiomas, Carrera de Educación Básica, en calidad de autora del Trabajo de Integración Curricular titulado, “**Recursos Digitales En La Motivación Escolar En Estudios Sociales**”, permito declarar y certificar libre y voluntariamente que lo escrito en este trabajo investigativo es de mi propia autoría a excepción de las citas bibliográficas utilizadas y la propiedad intelectual de la misma pertenece a la Universidad Estatal Península de Santa Elena.

Atentamente,

A handwritten signature in blue ink, appearing to read 'Angie P', with a horizontal line extending to the right.

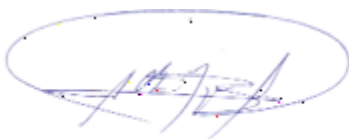
Angie Jaritza Domínguez Mendoza

TRIBUNAL DE GRADO

PhD. Margot García Espinoza
DIRECTORA DE CARRERA
EDUCACIÓN BÁSICA



MSc. Alex López Ramos
DOCENTE ESPECIALISTA



Mtr. Lenin Iñiguez Apolo
DOCENTE TUTOR



PhD. Nelly López Vera
DOCENTE GUIA UIC



MSc. María del Pilar De la Cruz Tigrero
ASISTENTE ADMINISTRATIVA

DEDICATORIA

Este trabajo no fue hecho por una sola persona, sino por varias que me acompañaron en todo este camino. Por eso, dedico este trabajo a todas las personas que hicieron posible este sueño.

Dedico este trabajo, en primer lugar, a mis padres, **José Domínguez y Angélica Mendoza**, porque me enseñaron que, aunque la vida se ponga difícil, siempre se puede salir adelante, y que solo se rinde quien no lucha por sus sueños.

A **Britney**, por ser la persona que ha estado a mi lado en todo momento. Desde el primer día creyó en mí y siempre me recordó que yo podía lograr lo que me propusiera.

A mi abuela **Dolores**, por ser una mujer luchadora que me enseñó que la humildad siempre es primero.

A **Milena**, mi hermana del alma, por siempre estar, escucharme y darme consejos cuando más los necesitaba.

A mi sobrina **Dariana**, por llegar en un momento tan especial de mi vida y ser la luz que iluminó mi camino.

A mis hijos perrunos, **Suki y Hachi**, que me acompañaron en esas largas noches de estudio y dedicación a este trabajo.

A mis amigos de vida, **Michael, Giselle, Nathalia, Derek y Eliza**, por su apoyo y cariño sincero.

A mis amigos y hermanos scout, **Sofía, Gabriel, Sugedy, Wilson, Johan y Germán**, por enseñarme a estar “siempre listos” ante cualquier adversidad y por ayudarme a convertirme en una líder en quien puedan confiar.

A mis amigos de CEDES, **Carlos, Naydelin, Cristina, Gabriela, Ariana, Yipsi y Patrick**, por su apoyo y compartir conmigo el gusto la asignatura de Estudios Sociales.

A mis amigos y compañeros de universidad, **Vanessa, Ginger, José, Jeremy, Claudia, María y Stefanny**, por estar siempre presentes y saber lo cansado y duro que fue esta etapa universitaria.

AGRADECIMIENTO

Agradezco a mi tutor, **Mtr. Lenin Iñiguez Apolo**, por su guía, paciencia y acompañamiento constante durante el desarrollo de este trabajo de investigación.

A la U.E. “**Alm. Alfredo Poveda Burbano**”, por abrirme sus puertas y permitirme desarrollar este estudio con sus estudiantes.

A mis padres, **José Domínguez y Angélica Mendoza**, por el esfuerzo diario que hicieron posible que yo llegara hasta aquí.

A **Britney**, por su paciencia y compañía, y por ayudarme a mantener la calma cuando todo parecía difícil.

A **Milena**, por su tiempo y disposición para escucharme cada vez que este proceso se volvía abrumador.

A mi sobrina **Dariana**, por ser un motivo constante de alegría en medio del cansancio de esta etapa.

A mi compañero **Carlos Murillo**, por su valioso tiempo y disposición para ayudarme en el diseño de los recursos digitales. Su colaboración que fue clave para el desarrollo de esta investigación.

A mis compañeros de universidad, **Vanessa, Ginger, José, Jeremy, Claudia, María y Stefanny**, por compartir conmigo el esfuerzo, las noches de estudio y logros de esta etapa universitaria.

A todos quienes de alguna manera contribuyeron, directa o indirectamente, a que este trabajo fuera posible.

Angie Jaritza Dominguez Mendoza. **Recursos Digitales En La Motivación Escolar En Estudios Sociales**. Universidad Estatal Península de Santa Elena. Trabajo de grado presentado como requisito para optar al título en Educación Básica. La Libertad, 2026.

RESUMEN

La presente investigación tuvo como objetivo determinar el efecto de recursos digitales educativos, diseñados por estudiantes universitarios del Proyecto Semilla, sobre la motivación escolar hacia la asignatura de Estudios Sociales en estudiantes de décimo año de Educación General Básica de la Unidad Educativa "Alm. Alfredo Poveda Burbano" (cantón Salinas, provincia de Santa Elena). El estudio se sustentó en la Teoría de la Autodeterminación (Deci y Ryan, 2000; Ryan y Deci, 2017) y se operacionalizó mediante la Escala de Motivación Académica adaptada al contexto de Estudios Sociales (EMA-ES), basada en Vallerand et al. (1992). Se empleó un diseño cuantitativo, cuasi-experimental, con grupo experimental y grupo control no equivalente, y medición pretest-posttest. Se obtuvieron 119 registros válidos en el pretest (67 control, 52 experimental) y 106 en el posttest (55 control, 51 experimental). Los recursos digitales aplicados y evaluados mediante una Ficha de Análisis basada en los principios de Mayer (2014) y el modelo SAMR (Puentedura, 2013), alcanzaron un nivel de Modificación y una alineación curricular alta con la destreza CS.4.1.36. Los resultados no evidenciaron diferencias estadísticamente significativas entre grupos ni entre momentos en las siete subescalas del EMA-ES, aunque el patrón descriptivo favoreció consistentemente al grupo experimental, con tamaños del efecto pequeños. Se concluye que los recursos digitales, pese a no producir un incremento motivacional estadísticamente robusto en el periodo estudiado, podrían estar conteniendo el descenso motivacional observado en el grupo control, lo que sugiere un efecto protector más que un efecto de incremento dramático. Se recomienda extender la duración de la intervención y, en futuras réplicas, utilizar un código de identificación anónimo que permita el emparejamiento individual de registros pretest-posttest.

Palabras clave: motivación escolar, recursos digitales educativos, Estudios Sociales.

ABSTRACT

This research aimed to determine the effect of digital educational resources, designed by university students from the "Proyecto Semilla" initiative, on school motivation toward the Social Studies subject among tenth-grade students of Basic General Education at the "Alm. Alfredo Poveda Burbano" Educational Unit (Salinas canton, Santa Elena province). The study was grounded in Self-Determination Theory (Deci & Ryan, 2000; Ryan & Deci, 2017) and operationalized through an adapted version of the Academic Motivation Scale for Social Studies (EMA-ES), based on Vallerand et al. (1992). A quantitative, quasi-experimental design was used, with an experimental group and a non-equivalent control group, applying pretest-posttest measurements. Valid records totaled 119 at pretest (67 control, 52 experimental) and 106 at posttest (55 control, 51 experimental). The digital resources applied and assessed through an analysis checklist based on Mayer's (2014) multimedia design principles and the SAMR model (Puentedura, 2013), reached the Modification level and showed strong alignment with the CS.4.1.36 curricular skill. Results showed no statistically significant differences between groups or across time points in any of the seven EMA-ES subscales, although the descriptive pattern consistently favored the experimental group, with small effect sizes. It is concluded that, although the digital resources did not produce a statistically robust motivational increase during the study period, they may have helped contain the motivational decline observed in the control group, suggesting a protective rather than a dramatic enhancement effect. Extending the intervention period and, in future replications, using an anonymous identification code to enable individual pretest-posttest pairing are recommended.

Keywords: school motivation, digital educational resources, Social Studies.

ÍNDICE DE CONTENIDO

PORTADA.....	I
CARÁTULA.....	II
DECLARACIÓN DEL DOCENTE TUTOR	III
DECLARACIÓN DEL DOCENTE ESPECIALISTA.....	IV
DECLARACIÓN AUTORÍA DE LA ESTUDIANTE	V
TRIBUNAL DE GRADO.....	VI
DEDICATORIA	VII
AGRADECIMIENTO	VIII
RESUMEN	IX
ABSTRACT.....	X
ÍNDICE DE CONTENIDO	XI
ÍNDICE DE TABLAS	XIV
ÍNDICE DE GRÁFICOS.....	XV
INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO I	3
EL PROBLEMA.....	3
Situación problemática	3
Inquietudes del investigador	4
<i>Pregunta principal</i>	4
<i>Preguntas secundarias</i>	5
Propósitos u objetivos de la investigación.....	5
<i>Objetivo general</i>	5
<i>Objetivos específicos</i>	5
Justificación	6
Alcances y delimitación.....	8
<i>Alcances</i>	8
<i>Delimitación</i>	8
Limitaciones.....	9
Idea que defender.....	10
CAPÍTULO II	12
MARCO TEÓRICO.....	12

Antecedentes	12
Antecedente Internacional	12
Antecedente Internacional	13
Antecedente Internacional	14
Antecedente Latinoamericano	15
Antecedente Nacional o Local	16
Bases Teóricas	17
<i>Variable 1</i>	17
<i>La motivación escolar: perspectivas teóricas y evolución conceptual</i>	17
<i>La Teoría de la Autodeterminación: necesidades psicológicas y continuo motivacional</i>	18
<i>La Escala de Motivación Académica: operacionalización multidimensional</i>	19
<i>El engagement escolar y su distinción de la motivación</i>	20
<i>Variable 2</i>	21
<i>Los recursos digitales educativos: definición y tipología</i>	21
<i>Teoría cognitiva del aprendizaje multimedia</i>	22
<i>Modelos de integración tecnológica: TPACK y SAMR</i>	23
<i>La competencia digital docente y la formación inicial en el Proyecto Semilla</i>	25
<i>Los Estudios Sociales en Educación Básica Superior: estructura curricular y desafíos didácticos</i>	26
Operacionalización de las variables	28
Sistema de Hipótesis	31
<i>Hipótesis general</i>	31
<i>Hipótesis específicas</i>	31
CAPÍTULO III	33
MARCO METODOLÓGICO	33
Tipo de investigación	33
<i>Diseño de investigación</i>	34
<i>Enfoque de investigación</i>	34
<i>Población y muestra</i>	35
Población	35
Muestra	35
<i>Procedimiento</i>	36
Fase 1: Aplicación del pretest (martes 14 de julio de 2026)	36

Fase 2: Intervención (lunes 20 de julio de 2026).....	36
Fase 3: Aplicación del postest (lunes 20 de julio de 2026).....	37
Técnicas de recolección de información.....	37
Técnicas de interpretación de la información	38
CAPÍTULO IV.....	41
ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS	41
Características de la muestra.....	41
Análisis de datos faltantes.....	42
Distribución de respuestas por ítem.....	43
Fiabilidad del instrumento	43
Estadísticos descriptivos por subescala, grupo y momento.....	45
Verificación de supuestos estadísticos.....	47
Contraste de hipótesis	49
<i>Prueba de equivalencia inicial entre grupos</i>	49
<i>Hipótesis específica 1 (efecto pre-post en el grupo experimental)</i>	50
<i>Hipótesis específica 2 e hipótesis general (interacción Grupo × Momento)</i>	51
Análisis cualitativo de los recursos digitales aplicados	52
Síntesis interpretativa.....	54
CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	¡Error! Marcador no definido.
Conclusiones	56
Recomendaciones	60
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	63
ANEXOS	68
ANEXO A. CERTIFICADO Y EVIDENCIA ANTIPLAGIO	68
ANEXO B. INSTRUMENTO EMA-ES.....	69
ANEXO C. FICHA DE ANÁLISIS DE RECURSOS DIGITALES	71
ANEXO D. EVIDENCIA DEL RECURSO “EL AMANECER DE UNA NUEVA AMÉRICA”	73
ANEXO E. EVIDENCIA DEL JUEGO INTERACTIVO EN WAYGROUND.....	78
ANEXO F. AUTORIZACIÓN INSTITUCIONAL	79
ANEXO G. SALIDAS ESTADÍSTICAS.....	80

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Distribución de la muestra por grupo, paralelo y momento de medición	35
Tabla 2. Fiabilidad (alfa de Cronbach) por subescala y momento de aplicación	44
Tabla 3. Medias y desviaciones estándar por subescala, grupo y momento	45
Tabla 4. Prueba de Shapiro-Wilk (normalidad)	48
Tabla 5. Prueba de Levene (homogeneidad de varianzas)	49
Tabla 6. Prueba U de Mann-Whitney: equivalencia inicial (Pretest Control vs. Pretest Experimental)	49
Tabla 7. Prueba U de Mann-Whitney: Experimental Pretest vs. Experimental Posttest	50
Tabla 8. ANOVA factorial 2×2 (Grupo × Momento) por subescala	51
Tabla 9. Comparación simple Control vs. Experimental en el posttest (subescalas con diferencia significativa)	52
Tabla 10. Valoración de los recursos digitales por evaluador	53

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Número de estudiantes por grupo y momento de aplicación. Fuente: elaboración propia a partir de los datos EMA-ES.	41
Gráfico 2. Porcentaje de datos faltantes por ítem, según grupo y momento de aplicación.	42
Gráfico 3. Distribución porcentual de las respuestas por ítem (escala 1–7).	43
Gráfico 4. Consistencia interna (alfa de Cronbach) de las subescalas EMA-ES, pretest y posttest.	44
Gráfico 5. Medias por subescala, grupo y momento de aplicación.	46
Gráfico 6. Diagramas de caja de las subescalas EMA-ES por grupo y momento.	46
Gráfico 7. Cambio descriptivo (posttest–pretest) por subescala y grupo.	47

INTRODUCCIÓN

La motivación escolar constituye uno de los factores más determinantes del aprendizaje, y su estudio adquiere particular relevancia en asignaturas como Estudios Sociales, frecuentemente percibidas por los estudiantes de Educación Básica Superior como memorísticas y de escaso vínculo con su realidad cotidiana. La presente investigación analiza el efecto de recursos digitales educativos, diseñados por estudiantes universitarios del Proyecto Semilla de la Universidad Estatal Península de Santa Elena, sobre la motivación escolar hacia Estudios Sociales en alumnos de décimo año de EGB de la Unidad Educativa "Alm. Alfredo Poveda Burbano" ubicada en el cantón Salinas, provincia Santa Elena. El trabajo se organiza en cuatro capítulos, cuyo contenido se detalla a continuación.

CAPÍTULO I: Se plantea la situación problemática que motiva el estudio: la escasa evidencia empírica sobre el efecto real de los recursos digitales en la motivación escolar hacia Estudios Sociales, frente a la creciente promoción institucional de su uso en el aula. A partir de esta situación se formulan la pregunta principal y las preguntas específicas de investigación, el objetivo general; determinar el efecto de los recursos digitales educativos sobre la motivación escolar hacia Estudios Sociales, y los objetivos específicos que lo desglosan. El capítulo cierra con la justificación del estudio, sus alcances, delimitación y limitaciones, y la idea que se defiende.

CAPÍTULO II: Desarrolla los antecedentes internacionales, latinoamericanos y nacionales relacionados con el problema de investigación, y construye las bases teóricas de las dos variables de estudio: la motivación escolar, fundamentada en la Teoría de la

Autodeterminación (Deci y Ryan, 2000; Ryan y Deci, 2017) y operacionalizada mediante la Escala de Motivación Académica (Vallerand et al., 1992) adaptada a Estudios Sociales (EMA-ES); y los recursos digitales educativos, abordados desde los principios de diseño multimedia de Mayer (2014), el modelo de integración tecnológica SAMR (Puentedura, 2013) y el marco TPACK (Mishra y Koehler, 2006). El capítulo culmina con la operacionalización de las variables y el sistema de hipótesis general y específicas que se someterán a contraste.

CAPÍTULO III: Describe el tipo y diseño de la investigación; cuantitativo, cuasi-experimental, con grupo experimental y grupo control no equivalente y medición pretest-posttest, así como la población y muestra, el procedimiento seguido y las técnicas e instrumentos de recolección de información: la EMA-ES y la Ficha de Análisis de Recursos Digitales. El capítulo detalla, además, las etapas de procesamiento de los datos y las técnicas estadísticas descriptivas e inferenciales empleadas para contrastar cada hipótesis.

CAPÍTULO IV: Presenta las características de la muestra, el análisis de datos faltantes, la estadística descriptiva por subescala, grupo y momento, la verificación de los supuestos estadísticos y el contraste de las hipótesis específicas y general. Los resultados no revelaron diferencias estadísticamente significativas entre el grupo experimental y el control, ni entre el pretest y el posttest del grupo experimental; sin embargo, el patrón descriptivo favoreció consistentemente al grupo experimental en la mayoría de las subescalas, con tamaños del efecto pequeños, un hallazgo que se discute con sus matices y limitaciones.

CAPÍTULO I

EL PROBLEMA

Situación problemática

De acuerdo con el Ministerio de Educación (2016) Estudios Sociales en el currículo ha sido estructurado como un sistema que va de lo simple a lo complejo, refleja un enfoque disciplinar, epistemológico y didáctico. Por lo general el sistema educativo latinoamericano considera esta materia sobrante, por lo que a menudo utilizan sus horas para actividades extracurriculares. Por lo general les dan más importancia a las materias de Lengua y Literatura o Matemáticas porque son consideradas materias de mayor importancia. Estévez Estévez et al. (2024) sostienen que resulta indispensable comprender cómo las tecnologías emergentes están transformando la educación superior y en qué medida estas innovaciones inciden o no en el aprendizaje y el rendimiento académico de los estudiantes.

Miranda-Hernández, P. S. y Medina-Chicaiza, R. P. (2020) señalan que los Estudios Sociales en Educación Básica pretende que los estudiantes comprendan la organización y evolución de la sociedad desde dimensiones espaciales, geográficas e históricas, con especial atención al contexto latinoamericano. No obstante, la disponibilidad limitada de recursos digitales puede reducir el interés del alumnado y restringir las posibilidades de contextualizar los contenidos. En muchas aulas, el uso de tecnología se concentra en presentaciones de diapositivas o en la proyección ocasional de videos, sin incorporar de forma sostenida recursos interactivos que favorezcan una participación activa.

En el Ecuador, muchos docentes se ven limitados a usar recursos digitales innovadores para sus clases, lo cual afecta al interés de los estudiantes por las mismas. En el área de Estudios Sociales se ve incluso más afectada porque la denominan una materia de relleno. En el estudio de Miranda-Hernández, P. S. y Medina-Chicaiza, R. P. (2020) sostienen que continúan utilizándose metodologías tradicionales que priorizan la memorización de contenidos y pueden generar desmotivación durante el aprendizaje de las Ciencias Sociales. Esta situación evidencia la falta de capacitación de los docentes, que solo dedican sus clases a que los estudiantes memoricen y no a que sean innovadores en sus métodos de aprendizaje.

Por lo tanto, es importante incorporar estrategias pedagógicas innovadoras que amplíen el uso educativo de la tecnología dentro de las instituciones. Una integración planificada de recursos digitales puede contribuir a que los contenidos de Estudios Sociales sean más comprensibles, cercanos y significativos para los estudiantes de décimo año, de la Unidad Educativa Evangélica “Alm. Alfredo Poveda Burbano”.

Inquietudes del investigador

Pregunta principal

¿Qué efecto tienen los recursos digitales diseñados por estudiantes universitarios sobre la motivación escolar hacia Estudios Sociales en alumnos de Educación Básica Superior, en comparación con quienes reciben enseñanza, mediante una metodología convencional?

Preguntas secundarias

- ¿Qué nivel de motivación escolar hacia Estudios Sociales presentan los grupos experimental y control antes de iniciar la intervención?
- ¿Qué características pedagógicas y técnicas poseen los recursos digitales elaborados por los estudiantes universitarios para la enseñanza de Estudios Sociales?
- ¿Qué nivel de motivación escolar hacia Estudios Sociales presentan los grupos experimental y control una vez concluido el periodo de intervención?
- ¿Existe una diferencia estadísticamente significativa en la mejora de la motivación escolar entre el grupo que utilizó recursos digitales y el grupo que recibió enseñanza convencional?

Propósitos u objetivos de la investigación

Objetivo general

Determinar el efecto de los recursos digitales diseñados por estudiantes universitarios en la motivación escolar hacia Estudios Sociales en estudiantes de Educación Básica Superior, en comparación con un grupo control que recibe enseñanza mediante metodología convencional.

Objetivos específicos

- Diagnosticar, mediante una escala validada, el nivel inicial de motivación escolar hacia Estudios Sociales en los grupos experimental y control.

- Describir las características pedagógicas y técnicas de los recursos digitales elaborados por los estudiantes universitarios participantes.
- Medir, al finalizar el periodo de intervención, el nivel de motivación escolar de ambos grupos el mismo instrumento utilizado en el diagnóstico.
- Comparar las diferencias en motivación escolar entre el grupo experimental y el grupo control mediante pruebas estadísticas de comparación de medias para muestras independientes.

Justificación

El estudio del uso de recursos digitales para la motivación en Estudios Sociales se fundamenta en la necesidad de comprender como las tecnologías emergentes inciden en los procesos de enseñanza-aprendizaje (Estévez Estévez et al., 2024). La integración de recursos digitales facilita la construcción de competencias digitales y cognitivas que son esenciales para el aprendizaje significativo y el desarrollo de habilidades del pensamiento crítico en los estudiantes (Venet-Muñoz y Calvas-Ojeda, 2022; Pereda-Loyola y Duran-Llano, 2023). Las competencias digitales docentes en los docentes deben ser un requisito fundamental para promover estrategias innovadoras que permitan una enseñanza más motivadora y adaptada a los contextuales actuales (Orozco Buele et al., 2023). Estudios recientes se evidencian que los recursos digitales interactivos potencian el rendimiento académico y la autonomía del estudiante, favoreciendo la participación activa y colaborativa en el aula de clases (Salazar et al., 2025).

En el contexto latinoamericano y ecuatoriano, la inclusión de recursos digitales está limitada, afectando el interés y el rendimiento académico en el área de Estudios

Sociales, considerada como una materia de menor prioridad (Miranda-Hernández y Medina-Chicaiza, 2020; Albuja et al., 2023). Esto ha generado desigualdades en el acceso a una educación de calidad debido a la brecha digital, limitando el desarrollo integral de los estudiantes en zonas de menor acceso a la tecnología (Quiñónez et al., 2022). La presente investigación busca contribuir al cierre de esta brecha tecnológica, proponiendo estrategias que permitan una adecuada integración tecnológica que motive a los estudiantes a fortalecer su formación crítica y social, preparando así a los jóvenes capaces de desenvolverse a una sociedad digitalizada.

La investigación se desarrollará bajo un enfoque cuantitativo. Se aplicará un diseño cuasi-experimental con grupo experimental y grupo control no equivalente, y medición pretest-posttest mediante Escala de Motivación Académica (EMA-ES) adaptada (Vallerand et al, 1992). Esta metodología facilita una comprensión profunda del tema, permitiendo la elaboración de propuestas adaptadas a la realidad del estudiante. Además, Se fundamenta en instrumentos validados que contemplan variables como la disponibilidad, utilidad y el adecuado manejo de los recursos digitales, el nivel de competencias docentes, el aprendizaje y motivación en Estudios Sociales.

Esta investigación aporta un soporte práctico para la Unidad Educativa Evangélica “Alm. Alfredo Poveda Burbano”, evidencia necesidades relacionadas con la actualización de los recursos tecnológicos y con la preparación docente para utilizarlos en Estudios Sociales. La aplicación de estrategias digitales adecuadamente diseñadas puede favorecer la motivación, la participación y el rendimiento académico, además de promover formas de aprendizaje colaborativo (Vargas López et al., 2025). Los resultados también aportan

soluciones concretas para superar las barreras institucionales y tecnológicas presentes en otros contextos educativos con características semejantes.

Alcances y delimitación

Alcances

La presente investigación como alcances principales los siguientes:

- Diagnosticar el nivel inicial de la motivación escolar hacia Estudios Sociales en estudiantes de décimo año.
- Describir las características pedagógicas, técnicas y de diseño de los recursos digitales por estudiantes universitarios de la Carrera de Educación Básica de la Universidad Estatal Península de Santa Elena (UPSE).
- Evaluar el efecto de la implementación de los recursos digitales diseñados para la asignatura de Estudios Sociales sobre la motivación escolar de los estudiantes del grupo experimental, comparándola con un grupo control que recibe instrucción mediante metodología convencional.
- Generar evidencia empírica sobre la relación entre el uso de recursos digitales y el aumento de la motivación intrínseca y autónoma de la enseñanza de Estudios Sociales
- Contribuir al fortalecimiento de las competencias digitales docentes de los estudiantes universitarios en formación.

Delimitación

- **Campo de estudio:** Recursos digitales en la motivación escolar hacia Estudios Sociales

- **Objeto de estudio:** El objeto de estudio es el diseño de recursos digitales para mejorar la motivación en Estudios Sociales en estudiantes de Básica Superior, 10mo grado.
- **Unidad de estudio:** La investigación se realiza en la Unidad Educativa Evangélica “Alm. Alfredo Poveda Burbano”, ubicada en el cantón Salinas, provincia de Santa Elena, Ecuador, específicamente en el subnivel superior, 10mo grado.
- **Sujetos de estudio:** estudiantes de décimo año del subnivel de Educación Básica Superior de la Unidad Educativa Evangélica “Alm. Alfredo Poveda Burbano”.
- **Enfoque de investigación:** La presente investigación tiene un enfoque cuantitativo de tipo cuasi-experimental.
- **Periodo:** La investigación se realizará dentro del periodo de Año Lectivo De la Unidad Educativa durante el año lectivo 2026-2027.

Limitaciones

- La Escala de Motivación Académica se aplicó de manera anónima, por lo que no fue posible vincular el registro de un mismo estudiante entre el pretest y el posttest. Esto impidió el uso de pruebas de muestras relacionadas y de un análisis de covarianza (ANCOVA) con el pretest como covariable individual, obligando a tratar el diseño como una comparación entre grupos independientes, con la consecuente pérdida de potencia estadística para detectar cambios intraindividuales (véase Capítulo III, Técnicas de interpretación de la información).

- Entre ambas mediciones, el grupo control paso de 67 a 55 participantes, lo que representa una pérdida de 12 estudiantes (17,9 % de la muestra inicial). En el grupo experimental, la disminución fue de un solo participante (1,9%). Esta diferencia en la pérdida de casos pudo modificar la composición del grupo control durante el posttest e introducir un posible sesgo de selección.
- Debido a que se trabajó con grupos áulicos previamente conformados, la asignación de los participantes a las condiciones experimental y control no pudo realizarse de manera aleatoria. Aunque se comprobó la equivalencia inicial en el pretest, esta característica propia del diseño cuasi- experimental limita el control de variables externas.
- Cuatro de las siete subescalas de la EMA-ES presentaron un alfa de Cronbach inferior a 0,70 en el pretest, posiblemente por la falta de familiaridad de los estudiantes con el formato de escala Likert de siete puntos. Esto exige interpretar con cautela las comparaciones que involucran la medición pre-intervención.
- El periodo durante el cual se aplicaron los recursos digitales pudo no ser suficiente para producir cambios motivacionales de magnitud detectable estadísticamente, lo que es coherente con los tamaños del efecto pequeños o despreciables obtenidos en el Capítulo IV.

Idea que defender

Los recursos digitales diseñados por estudiantes universitarios del Proyecto Semilla producen un efecto positivo en la motivación escolar hacia Estudios Sociales,

satisfaciendo las necesidades psicológicas de autonomía, competencia y relación de manera superior a la metodología convencional.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

Antecedentes

Antecedente Internacional

González-Sanmamed, M., Corral Fachal, L., Ferradás Canedo, M. M. y Freire Rodríguez, C. (2026). Autoeficacia, motivación y uso de recursos digitales en educación secundaria: un análisis de mediación. *Revista Española de Pedagogía*. <https://doi.org/10.9781/rep.2026.870>. El estudio se realizó en España con el objetivo de analizar el papel de la autoeficacia y la motivación como recursos psicológicos que se relacionan con el uso de recursos digitales en el profesorado de educación secundaria. La situación problemática abordada partía de que, a pesar de las ventajas de las tecnologías digitales para mejorar el aprendizaje, su integración en la enseñanza sigue enfrentando importantes dificultades como la falta de formación, actitudes negativas y la baja confianza del docente en su capacidad para utilizar estas herramientas. La metodología correspondió a un diseño cuantitativo tipo correlacional y de mediación en el cual participaron 311 docentes. Los resultados indicaron que la motivación autónoma medió parcialmente la asociación entre la autoeficacia y el empleo de tres tipos de recursos digitales; además la autoeficacia actuó como predictor positivo de dicha motivación y como predictor indirecto del uso tecnológico. En contraste, la motivación controlada no presentó efectos ni mediaciones significativas. A partir de estos resultados, los autores plantearon la necesidad de fortalecer la competencia profesional y la motivación intrínseca mediante acciones formativas y organizativas. Este antecedente guarda relación con la presente investigación porque demuestra que los docentes con mayor autoeficacia

y motivación autónoma utilizan y generan mejores recursos digitales. Esto tiene relación con el Proyecto Semilla, ya que docentes motivados y con gran autoeficacia tienen la capacidad de diseñar recursos digitales de mayor calidad, los cuales pueden tener un impacto positivo en la motivación de los estudiantes de décimo año.

Antecedente Internacional

Jiménez Rodríguez, V., Calaforra Faubel, P. J. y Martínez Picazo, A. (2022). El uso de herramientas y recursos digitales (“SATÉLITES EDUCATIVOS DIGITALES”) como ayuda en la planificación, motivación y autorregulación del aprendizaje en Educación Superior. *EDMETIC, Revista de Educación Mediática y TIC*. <https://doi.org/10.21071/edmetic.v11i1.13638>. Este estudio, llevado a cabo en España, planteó como objetivo analizar el uso de herramientas y recursos digitales para apoyar la planificación, la motivación y la autorregulación del aprendizaje en estudiantes universitarios. Su planteamiento respondió a problemas acentuados durante el tránsito hacia modalidades virtuales y semipresenciales, como la desmotivación, las dificultades para organizar el estudio, la escasa formación tecnológica y la necesidad de aplicar propuestas interactivas y gamificadas. El trabajo siguió un enfoque cuantitativo con mediciones pretest y posttest dentro de una experiencia de innovación educativa, en la que participaron 179 estudiantes de primer curso de Trabajo Social de la Universidad Complutense de Madrid. Entre los principales resultados, el 95,6 % consideró que las TIC hicieron el aprendizaje más atractivo; también se identificó una relación positiva entre el esfuerzo percibido, el autocontrol y la planificación. Estos datos muestran que los recursos digitales pueden favorecer tanto la autorregulación como la motivación. Aunque la población estudiada pertenece a la educación superior, el antecedente se vincula con esta

tesis porque examina procesos motivacionales comparables a los que la TAD permite analizar en estudiantes de Educación General Básica Superior.

Antecedente Internacional

Guzmán Murillo, H. J., Torres Ortega, J. M., y Pacheco Barros, M. C. (2025). El impacto de los recursos digitales en la enseñanza de las Ciencias Sociales: Una revisión sistemática. *Revista Interdisciplinaria de Educación, Salud, Actividad Física y Deporte*. <https://doi.org/10.70262/riesafd.v2i1.2025.59>. La investigación tuvo lugar en Colombia y se propuso analizar el estado actual de la literatura científica sobre la implementación de recursos digitales en la enseñanza de las Ciencias Sociales, identificando tendencias, beneficios, desafíos y vacíos investigativos. El problema se situó en un escenario de transformación digital donde todavía existen obstáculos para alcanzar aprendizajes significativos, fortalecer la motivación y desarrollar el pensamiento crítico. Los autores efectuaron una revisión sistemática siguiendo los lineamientos de Kitchenham y Petticrew. La búsqueda se realizó en Scopus, Web of Science, SciELO, Redalyc y Google Scholar; después de aplicar criterios de inclusión y exclusión, se seleccionaron 40 estudios. La evidencia revisada mostró que los recursos digitales pueden aumentar la participación y la motivación, favorecer el aprendizaje significativo y apoyar el pensamiento crítico en historia, geografía y educación cívica. Las conclusiones apuntan a que los recursos digitales constituyen una herramienta pedagógica eficaz, pero requiere un diseño instruccional sólido, capacitación docente continua y políticas educativas que garanticen la accesibilidad y sostenibilidad de diversos entornos escolares. La aportación de este antecedente al presente trabajo consiste en que proporciona una sólida base empírica y teórica sobre el impacto positivo de los recursos digitales en la motivación y

aprendizaje de las Ciencias Sociales, directamente relacionada con el objetivo general de este trabajo de investigación. Al tratarse de una revisión sistemática con énfasis en contextos latinoamericanos, fortalece la justificación de la intervención de recursos diseñados por estudiantes universitarios.

Antecedente Latinoamericano

Espitia Palacios, D. F. (2023). Motivación en las ciencias sociales: Una propuesta didáctica enfocada en la motivación de los estudiantes articulando la teoría de la autodeterminación y la teoría expectativa-valor. *Universidad de los Andes*. <https://hdl.handle.net/1992/68569>. Este trabajo, realizado en Colombia, busco diseñar e implementar una estrategia didáctica y pedagógica para fomentar la motivación intrínseca de los estudiantes en el aprendizaje de las Ciencias Sociales mediante la implementación de la Teoría de la Autodeterminación (TAD) y la teoría de expectativa-valor. La situación problemática contextualizada en el sistema educativo de dicho país señalaba la baja motivación y el desinterés de los estudiantes hacia la asignatura, agravada por la educación virtual, la falta de autonomía y el escaso sentido que los estudiantes atribuían a los contenidos. La metodología empleó un diseño cualitativo de investigación- acción (IA) con 46 alumnos de octavo grado de una institución privada de Bogotá, a quienes se aplicaron cuestionarios antes y después de la intervención. Los resultados evidenciaron mejoras en la motivación, el compromiso, la percepción de autoeficacia y el rendimiento académico cuando las actividades promovían las necesidades de competencia y autonomía. El análisis concluyó que la integración de ambos enfoques teóricos permite construir propuestas didácticas pertinentes para el contexto latinoamericano. Desde la perspectiva del presente estudio, este antecedente resulta relevante por su pertinencia

geográfica y teórica, al demostrar la viabilidad de aplicar la TAD en Ciencias Sociales dentro de un contexto cultural latinoamericano similar al ecuatoriano, apoyando la adaptación cultural de instrumentos como la EMA y el uso de recursos digitales para satisfacer las necesidades psicológicas básicas de los estudiantes.

Antecedente Nacional o Local

Gallegos Pico, A. V. (2022). Wordwall: Plataforma digital interactiva como estrategia didáctica para fortalecer la motivación y el aprendizaje de los estudiantes de Básica Superior en las clases de Estudios Sociales. *Universidad Técnica Particular de Loja, Ecuador*. <http://dspace.utpl.edu.ec/handle/20.500.11962/30295>. El estudio fue desarrollado en la Unidad Educativa “Josefa Calixto” de Loja, Ecuador, con el propósito de implementar la plataforma Wordwall como estrategia didáctica para fortalecer la motivación y el aprendizaje de los estudiantes de noveno año de Educación General Básica en las clases de Estudios Sociales. El problema que motivó la investigación fue la desmotivación y el desinterés de los estudiantes hacia la asignatura de Estudios Sociales, donde se caracteriza como teórica y memorística, generando baja participación, escaso compromiso y resultados limitados de en el aprendizaje. La metodología utilizada combinó un diagnóstico inicial (pretest) sobre el conocimiento y uso de la plataforma, la implementación de recursos educativos diseñados con Wordwall, y una valoración final (postest) de la motivación y el aprendizaje del estudiantado una estructura pretest-postest con intervención, de naturaleza cuantitativa por el tipo de medición y contraste que supone, más allá de cómo la autora la haya denominado en su documento original. Participaron estudiantes de noveno año de Educación General Básica y su docente de Estudios Sociales. Los resultados obtenidos evidenciaron que el uso de la plataforma

Wordwall aumentó significativamente la motivación, el interés, la participación y la comprensión de los contenidos en Estudios Sociales, al transformar las clases tradicionales en actividades dinámicas e interactivas. Este antecedente resulta especialmente pertinente para la presente investigación por haberse realizado en Ecuador, en un nivel educativo y una asignatura semejantes a los de esta tesis, constituye un referente directo sobre el posible aporte motivacional de una plataforma digital.

Bases Teóricas

Variable 1

La motivación escolar: perspectivas teóricas y evolución conceptual

La comprensión de la motivación ha cambiado conforme evolucionaron los enfoques de la psicología educativa. Desde la perspectiva conductista, se explicaba principalmente como una respuesta al refuerzo o al castigo observables, sin otorgar suficiente atención a los procesos internos del estudiante. Posteriormente, los modelos cognitivos incorporaron factores como las metas de aprendizaje, las atribuciones causales, la autoeficacia percibida y las expectativas de resultado. Los planteamientos sociocognitivos e integradores actuales entienden la motivación como un fenómeno multidimensional que también depende de las condiciones del entorno educativo y de la calidad de los materiales con los que interactúa el alumnado.

En el panorama actual de la investigación educativa, la Teoría de la Autodeterminación (TAD) propuesta por Deci y Ryan (2000) constituye un marco ampliamente respaldado para explicar la motivación académica. Esta teoría no se limita a establecer si una persona está muy o poco motivada, sino que diferencia la calidad y el origen de la motivación. Por ello, advierte que las distintas formas motivacionales no

generan los mismos efectos en el aprendizaje, la permanencia o el bienestar. Esta perspectiva resulta práctica para el diseño de intervenciones pedagógicas, porque permite analizar de qué manera los recursos digitales utilizados en el aula pueden ayudar o limitar determinadas formas de motivación

La Teoría de la Autodeterminación: necesidades psicológicas y continuo motivacional

La Teoría de la Autodeterminación postula que el ser humano tiene tres necesidades psicológicas básicas cuya satisfacción es condición necesaria para el desarrollo de formas de motivación autónomas, el bienestar psicológico y el crecimiento personal: la necesidad de autonomía, entendida como la experiencia de volición y autorregulación de las propias acciones; la necesidad de competencia, definida como la experiencia de eficacia y dominio en las interacciones con el entorno; y la necesidad de relación, que alude a los vínculos significativos con otras personas (Deci y Ryan, 2000). La TAD predice que los entornos educativos que apoyan consistentemente estas tres necesidades promueven la motivación intrínseca y la internalización del valor de las tareas, mientras que los entornos que las frustran tienden a generar motivación extrínseca de baja calidad o desmotivación.

El continuo motivacional de la TAD organiza las formas de motivación desde la desmotivación; ausencia total de intención de actuar, hasta la motivación intrínseca; actividad realizada por el placer y la satisfacción que genera en sí misma, pasando por cuatro tipos de regulación extrínseca graduados según su grado de internalización: regulación externa, regulación introyectada, regulación identificada y regulación integrada. Ryan y Deci (2017) explican que los estudiantes suelen situarse en distintos puntos de este continuo; por ello, el propósito educativo no consiste únicamente en

eliminar los motivos externos, sino en facilitar que se interioricen progresivamente y adquieran mayor autonomía. Esta organización permite interpretar por separado los subdimensiones evaluados en la tesis, puesto que un recurso digital puede relacionarse de manera distinta con cada forma de motivación.

Resulta pertinente señalar que la TAD fue desarrollada originalmente en contextos educativos norteamericanos y europeos, lo que exige cautela al aplicarla en entornos latinoamericanos donde las condiciones institucionales, las expectativas culturales sobre el aprendizaje y las dinámicas de autoridad en el aula pueden diferir significativamente. Para el presente estudio, esta limitación se gestiona mediante la adaptación cultural del instrumento de medición y la verificación de su fiabilidad en el contexto específico de la investigación, siguiendo la evidencia empírica presentada por Espitia Palacios (2023), quien aplicó con éxito la Teoría de la Autodeterminación en un contexto educativo colombiano de Ciencias Sociales, articulándola con la teoría de expectativa-valor para fomentar la motivación intrínseca en estudiantes de secundaria mediante una propuesta didáctica adaptada a realidades latinoamericanas.

La Escala de Motivación Académica: operacionalización multidimensional

Vallerand et al. (1992) crearon la Escala de Motivación Académica (EMA), un instrumento psicométrico que ha sido validado en distintos contextos educativos. La EMA mide siete subescalas a través de 28 ítems en formato Likert de siete subescalas: tres corresponden a la motivación intrínseca (al conocimiento, al logro y a la estimulación), tres de motivación extrínseca (regulación identificada, regulación introyectada y regulación externa) y una de desmotivación. Cada subescala incluye cuatro ítems con

razones específicas por las que el estudiante realiza o evita ciertas actividades académicas de cualquier asignatura.

La motivación intrínseca al conocimiento refleja el gusto por aprender y entender cosas nuevas; la motivación intrínseca al logro muestra la alegría de superar metas personales y dominar algo; y la motivación intrínseca a la estimulación trata del agrado sensorial e intelectual que produce al realizar las actividades. Estas tres subescalas representan las formas más auto determinadas del continuo, muestran que estudiante aprende solo por su propio interés. Por el contrario, se encuentra la desmotivación, surge como el resultado de creer que no se tiene las capacidades necesarias para generar frutos de lo que se espera. En Estudios Sociales, un valor alto en esta parte final señalada es lo que el proceso educativo necesita para actuar y dar apoyo.

El engagement escolar y su distinción de la motivación

Antes de continuar con las bases teóricas de la variable independiente, es necesario establecer una distinción conceptual que previene confusiones frecuentes en la investigación educativa. Fredricks et al. (2004) proponen el constructo de engagement escolar como un concepto multidimensional que incluye tres dimensiones: el engagement conductual (participación activa, esfuerzo, persistencia); el engagement emocional (sentimientos de pertenencia, interés, y valoración de la escuela y los docentes); y el engagement cognitivo (estrategias de autorregulación y procesamiento profundo de la información). Si bien el engagement y la motivación están relacionados, son constructos distintos: la motivación refiere a los procesos psicológicos que energizan y dirigen la conducta, mientras que el engagement describe el grado de implicación real del estudiante en las actividades escolares.

Para la presente investigación, la distinción entre motivación y engagement tiene implicaciones metodológicas directas. La participación activa observada en el aula; elemento del engagement conductual documentado por Fredricks et al. (2004), no se incorporó como una variable dependiente independiente, debido a que su medición habría requerido (listas de cotejo, registro de observación) que excedían el diseño planteado. No obstante, se reconoce que las modificaciones en la motivación pueden anteceder o predecir cambios en el grado de implicación escolar. Por esta razón, los resultados permiten formular interpretaciones relacionadas con el engagement, aunque dicho constructo no haya sido medido de manera directa.

Variable 2

Los recursos digitales educativos: definición y tipología

El concepto de recurso digital educativo no es equivalente al de herramienta tecnológica ni al de contenido digital genérico. Un recurso digital se convierte en educativo cuando ha sido diseñado o deliberadamente seleccionado y contextualizado, para servir a un propósito pedagógico explícito, alineado con objetivos de aprendizaje específicos y con las características de los estudiantes a quienes va dirigido. Esta precisión permite discernir la función del Proyecto Semilla de la Carrera de Educación Básica de la UPSE. Los productos elaborados por los estudiantes universitarios no se reducen a materiales descargados o modificados de forma superficial, sino que responden a un contenido curricular, una población y una situación educativa concretos. Su intencionalidad pedagógica los distingue de los recursos genéricos que circulan en internet.

Tipológicamente, los recursos digitales educativos pueden clasificarse en función de su formato, de su nivel de interactividad y del tipo de procesamiento cognitivo que demandan. Desde la perspectiva del formato, se distinguen videos educativos, presentaciones animadas, infografías interactivas, simulaciones, cronologías digitales, mapas conceptuales en línea y materiales basados en mecánicas de juego, entre otros. Desde la perspectiva de la interactividad, el espectro va desde los recursos meramente expositivos; que el estudiante consume de manera pasiva, hasta los recursos altamente interactivos; que requieren decisiones, respuestas y navegación activa por parte del estudiante. Desde la perspectiva del tipo de aprendizaje que promueven, pueden orientarse hacia el recuerdo y la comprensión de información, o hacia la aplicación, el análisis, la síntesis o la evaluación de conocimientos en el marco de la taxonomía revisada de Bloom. Para los Estudios Sociales, los recursos que combinan componentes visuales, narrativos e interactivos muestran mayor potencial para hacer los contenidos significativos y próximos a la experiencia del estudiante.

Teoría cognitiva del aprendizaje multimedia

Mayer (2014) propone la teoría cognitiva de aprendizaje multimedia (TCAM) como fundamento para elaborar materiales que integran palabras e imágenes. El modelo se apoya en tres supuestos. El canal dual plantea que la información visual y la auditiva se procesan mediante vías diferenciadas; la capacidad limitada reconoce que la memoria de trabajo solo puede manejar una cantidad reducida de información en cada canal; y el procesamiento activo señala que el aprendizaje significativo requiere seleccionar, organizar e integrar lo recibido. A partir de estos supuestos, Mayer (2014) ha derivado

doce principios de diseño cuya aplicación reduce la carga cognitiva extraña y optimiza el uso de la capacidad cognitiva disponible para el aprendizaje.

Los principios de la TCAM que resultan más directamente aplicables al diseño de recursos digitales para Estudios Sociales son el principio de coherencia, eliminar material interesante pero irrelevante que distrae del objetivo de aprendizaje; el principio de señalización, usar claves visuales o verbales que guíen la atención del estudiante hacia los elementos esenciales; el principio de contigüidad espacial, colocar texto e imágenes próximos entre sí en lugar de separarlos; y el principio de modalidad, presentar la narración en formato auditivo acompañado de imágenes, antes que en formato de texto escrito acompañado de imágenes, siempre que sea posible. Desde la perspectiva de la presente investigación, la TCAM establece el vínculo teórico entre el diseño técnico del recurso y sus efectos sobre el aprendizaje: un recurso que reduce la carga cognitiva extraña facilita la comprensión, y la comprensión es una de las condiciones que, según la TAD, satisface la necesidad psicológica de competencia y, por ende, alimenta la motivación intrínseca. Este encadenamiento teórico (diseño de recurso → reducción de carga cognitiva → satisfacción de necesidad de competencia → motivación intrínseca) constituye una de las hipótesis de trabajo que subyacen a la presente investigación.

Modelos de integración tecnológica: TPACK y SAMR

El modelo TPACK (Technological Pedagogical Content Knowledge), propuesto por Mishra y Koehler (2006), explica los conocimientos que un docente debe integrar para utilizar la tecnología con sentido educativo. Comprende tres dominios básicos: conocimiento del contenido disciplinar (CK), conocimiento pedagógico (PK) y conocimiento tecnológico (TK). De sus interacciones surgen el conocimiento pedagógico

del contenido (PCK), el conocimiento tecnológico del contenido (TCK), el conocimiento tecnológico pedagógico (TPK) y, en la intersección de todos ellos, el TPACK. Este último representa la capacidad de enseñar un contenido concreto mediante una tecnología determinada y con decisiones pedagógicas coherentes. Para el Proyecto Semilla, el proceso de diseño de recursos digitales constituye precisamente un ejercicio formativo de desarrollo del TPACK: los estudiantes universitarios deben movilizar simultáneamente su conocimiento del contenido de Estudios Sociales, su comprensión pedagógica de cómo enseñarlo y su dominio técnico de las herramientas digitales que utilizan.

El modelo SAMR, elaborado por Puentedura (2013), propone una taxonomía de cuatro niveles para caracterizar el tipo de transformación que la tecnología introduce en las prácticas de enseñanza y aprendizaje: Sustitución (la tecnología reemplaza una herramienta sin cambio funcional), Aumento (la tecnología reemplaza con mejora funcional), Modificación (la tecnología permite rediseñar significativamente la tarea) y Redefinición (la tecnología permite crear nuevas tareas antes inconcebibles sin ella). Los dos primeros niveles corresponden a lo que el modelo denomina mejora; los dos últimos, a transformación. Si bien el modelo SAMR ha sido objeto de críticas por su presunción implícita de que los niveles superiores son intrínsecamente superiores; sin que esto esté respaldado sistemáticamente por evidencia empírica, su valor para la presente investigación es principalmente descriptivo: permite caracterizar el nivel de integración tecnológica de los recursos diseñados bajo el Proyecto Semilla y establecer si la complejidad pedagógica del recurso se relaciona con sus efectos motivacionales observados.

La competencia digital docente y la formación inicial en el Proyecto Semilla

El Marco Europeo de Competencia Digital para Educadores (DigCompEdu), elaborado por Redecker (2017) para la Unión Europea, describe seis áreas de competencia que los docentes deben desarrollar en relación con el uso pedagógico de la tecnología: el compromiso profesional digital, los recursos digitales, la enseñanza y el aprendizaje digitales, la evaluación digital, el empoderamiento del aprendiz y el desarrollo de la competencia digital de los estudiantes. Para el proyecto Semilla resulta adecuado el Área 2, porque comprende la selección de recursos apropiados, la creación o modificación de materiales propios y su gestión, protección y difusión responsable. El Proyecto Semilla, al solicitar a los estudiantes de la Carrera de Educación Básica que diseñen recursos digitales para instituciones de EGB, genera un entorno de aprendizaje situado que permite el desarrollo de estas competencias en condiciones de uso real, con audiencias reales y con objetivos curriculares concretos.

La pertinencia del DigCompEdu en el contexto ecuatoriano es objeto de adaptación: si bien fue diseñado para el sistema educativo europeo, sus categorías conceptuales son suficientemente abstractas para ser aplicadas en contextos latinoamericanos como referente orientador, no como normativa prescriptiva. Para la presente investigación, el DigCompEdu opera como marco de referencia implícito para valorar el nivel de competencia digital docente que los estudiantes universitarios ejercitan al diseñar los recursos, lo cual refuerza la dimensión formativa dual del Proyecto Semilla ya señalada en la justificación del estudio.

Los Estudios Sociales en Educación Básica Superior: estructura curricular y desafíos didácticos

El currículo nacional ecuatoriano para los niveles de educación obligatoria, emitido por el Ministerio de Educación (2016), define Estudios Sociales como un área integrada por contenidos de Historia, Geografía, Formación Ciudadana y Economía. Su finalidad es contribuir al pensamiento crítico, la identidad cultural, la comprensión del espacio geográfico y la participación ciudadana responsable. En Educación Básica Superior, correspondiente a octavo, noveno y décimo año, la asignatura aborda la historia contemporánea del Ecuador, los procesos de integración latinoamericana y los problemas globales del siglo XXL. Para décimo año, nivel considerado en este estudio, se incluyen contenidos relacionados con la consolidación democrática reciente, los movimientos sociales contemporáneos y los desafíos ambientales y económicos del país en el marco de la globalización.

La enseñanza de Estudios Sociales presenta dificultades didácticas que pueden afectar la motivación. Una de ellas es la percepción de abstracción, debido a que los procesos históricos, geográficos y cívicos pueden parecer alejados de la experiencia diaria del alumno. Otra corresponde al predominio de prácticas memorísticas centradas en repetir fechas, nombres o datos, las cuales limitan la comprensión de relaciones causales y el desarrollo del pensamiento histórico. El tercer desafío es la escasez de recursos pedagógicamente diseñados que conecten los contenidos curriculares con la realidad local y con la experiencia de vida del estudiante. Estos tres desafíos configuran el escenario motivacional en el que se inscribe la intervención: si los recursos digitales diseñados bajo el Proyecto Semilla abordan estas tres dimensiones; haciendo el contenido concreto,

comprensible e interconectado con la realidad del estudiante, pueden anticiparse efectos positivos sobre las formas autónomas de motivación escolar.

Operacionalización de las variables

VARIABLE	DEFINICIÓN CONCEPTUAL	DIMENSIÓN	SUBDIMENSIÓN	INDICADORES	INSTRUMENTO
Recursos digitales educativos	Materiales digitales diseñados deliberadamente bajo principios de diseño instruccional multimedia, con el propósito de reducir la carga cognitiva extraña y optimizar el procesamiento activo de la información por parte del estudiante, alineados con objetivos de aprendizaje específicos (Mayer, 2014).	Diseño instruccional y nivel de integración tecnológica	Tipo de recurso	Juegos con videos interactivos, infografías, presentaciones o diapositivas, simulaciones, mapas digitales.	Ficha de análisis de recursos digitales
			Nivel de SAMR	Sustitución, Aumento, Modificación, Redefinición (Puentedura, 2013)	Ficha de análisis de recursos digitales
			Principios de diseño multimedia	Coherencia, señalización, contigüidad espacial y temporal (Mayer, 2014)	Ficha de análisis de recursos digitales
			Alineación curricular	Correspondencia con destrezas y objetivos del currículo de EGB Superior (MinEduc, 2016)	Ficha de análisis de recursos digitales

Motivación escolar hacia Estudios Sociales	Conjunto de procesos psicológicos que energizan y dirigen la conducta de aprendizaje del estudiante hacia la asignatura de Estudios Sociales, organizados a lo largo de un continuo motivacional que va desde la desmotivación hasta la motivación intrínseca, en función de las necesidades psicológicas básicas de autonomía, competencia y relación (Deci y Ryan, 2000).	Motivación intrínseca	IM al conocimiento	Placer por aprender nuevos contenidos de Estudios Sociales; satisfacción al comprender conceptos históricos o geográficos; disfrute de la adquisición de conocimiento	Escala de Motivación Académica — EMA (Vallerand et al., 1992), versión adaptada y pilotada en el contexto de la investigación
			IM al logro	Satisfacción al superar retos propios en la asignatura; sensación de dominio y mejora personal; gusto por perfeccionar las propias competencias	Escala de Motivación Académica — EMA (Vallerand et al., 1992), versión adaptada y pilotada en el contexto de la investigación
			IM a la estimulación	Entusiasmo y disfrute generados por la experiencia misma de aprender Estudios Sociales; placer sensorial e intelectual durante la actividad	Escala de Motivación Académica — EMA (Vallerand et al., 1992), versión adaptada y pilotada en el contexto de la investigación
		Motivación extrínseca	Regulación identificada	Valoración personal de los contenidos de Estudios Sociales como importantes para el propio desarrollo, aunque no necesariamente placenteros	Escala de Motivación Académica — EMA (Vallerand et al., 1992), versión adaptada y pilotada en el contexto de la investigación

			Regulación introyectada	Aprendizaje motivado por presión interna, culpa o mantenimiento de la autoestima; orgullo o vergüenza ligados al desempeño	Escala de Motivación Académica — EMA (Vallerand et al., 1992), versión adaptada y pilotada en el contexto de la investigación
			Regulación externa	Aprendizaje motivado por recompensas, notas o evitar sanciones; cumplimiento de demandas externas sin valor personal	Escala de Motivación Académica — EMA (Vallerand et al., 1992), versión adaptada y pilotada en el contexto de la investigación
		Desmotivación	Ausencia de motivación	Percepción de incompetencia; ausencia de relación entre el esfuerzo y los resultados; cuestionamiento de la utilidad de estudiar Estudios Sociales	Escala de Motivación Académica — EMA (Vallerand et al., 1992), versión adaptada y pilotada en el contexto de la investigación

Sistema de Hipótesis

Dado que la presente investigación adopta un diseño cuasi-experimental con medición pre-post y grupo control no equivalente, el planteamiento de hipótesis es no solo pertinente sino metodológicamente obligatorio, ya que permite definir con precisión el tipo de contraste estadístico y el nivel de significación α que se utilizará para tomar decisiones sobre los datos (Shadish et al., 2002). Las hipótesis se formulan en términos de hipótesis nula (H_0) e hipótesis de investigación (H_i), operando con un nivel de significación $\alpha = 0,05$.

Hipótesis general

H_0 : Los recursos digitales diseñados por estudiantes universitarios de la Carrera de Educación Básica de la UPSE no producen un patrón de cambio estadísticamente diferenciado en la motivación escolar hacia Estudios Sociales entre el grupo experimental y el grupo control desde la medición preintervención hasta la posintervención ($\alpha > 0,05$).

H_i : Los recursos digitales diseñados por estudiantes universitarios de la Carrera de Educación Básica de la UPSE producen un patrón de cambio estadísticamente diferenciado en la motivación escolar hacia Estudios Sociales entre la medición preintervención y la posintervención, favorable al grupo experimental respecto al grupo control ($\alpha \leq 0,05$).

Hipótesis específicas

Hipótesis específica 1 — vinculada al objetivo específico 2 (efecto pre-post en el grupo experimental):

H_{01} : El análisis estadístico muestra que el nivel de motivación escolar hacia Estudios Sociales en el grupo experimental no cambió de forma importante entre el pretest y el posttest. No hay una diferencia real con un valor de alfa mayor ($\alpha > 0,05$), al comparar ambos momentos.

H_{11} : El análisis estadístico muestra que el nivel de motivación escolar hacia Estudios Sociales en el grupo experimental cambia de forma importante entre el pretest y el posttest. Hay una diferencia superior con un valor de alfa mayor ($\alpha \leq 0,05$), al comparar ambos momentos.

Hipótesis específica 2 — vinculada al objetivo específico 3 (contraste entre grupos):

H_{02} : No existe una interacción estadísticamente significativa entre el grupo experimental y control y el momento de medición pretest y posttest en la motivación escolar hacia Estudios Sociales; en otras palabras, el patrón de cambio entre el pretest y el posttest no discrepa significativamente entre el grupo experimental y el grupo control ($\alpha > 0,05$).

H_{12} : Existe una interacción estadísticamente significativa entre el grupo y el momento de medición sobre la motivación escolar hacia Estudios Sociales, de manera que el grupo experimental muestra un incremento significativamente mayor que el grupo control entre el pretest y el posttest ($\alpha \leq 0,05$).

CAPÍTULO III

MARCO METODOLÓGICO

Tipo de investigación

La presente investigación se enmarca dentro del tipo de investigación cuantitativa, en tanto se orienta a la medición numérica de la variable motivación escolar hacia Estudios Sociales, al análisis estadístico de los datos recolectados mediante un instrumento estandarizado y a la contrastación de hipótesis planteadas previamente, siguiendo un proceso secuencial, probatorio y estructurado propio de este enfoque (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, 2014). La elección de este tipo de investigación responde a la necesidad de establecer relaciones de causa-efecto entre la variable independiente; recursos digitales educativos diseñados por estudiantes universitarios, y la variable dependiente; motivación escolar, algo que un enfoque cualitativo, centrado en la comprensión de significados y experiencias subjetivas, no permitiría abordar con el mismo nivel de precisión y generalización estadística que exige el objetivo general del estudio.

Asimismo, el estudio posee un alcance explicativo, dado que no se limita a describir el nivel de motivación de los estudiantes, sino que busca explicar en qué medida la exposición a recursos digitales diseñados bajo criterios pedagógicos específicos (principios de Mayer, nivel SAMR y alineación curricular) produce cambios medibles en las subdimensiones motivacionales que integran la Escala de Motivación Académica (EMA-ES).

Diseño de investigación

El diseño corresponde a un diseño cuasi-experimental, con grupo experimental y grupo control no equivalente, y medición pretest-posttest. Se denomina cuasi-experimental porque, si bien existe manipulación deliberada de la variable independiente (la exposición al recurso digital), los sujetos no fueron asignados aleatoriamente a los grupos, sino que se trabajó con grupos intactos; los paralelos ya conformados administrativamente por la institución educativa, condición típica de la investigación aplicada en contextos escolares reales (Hernández Sampieri et al., 2014; Shadish, Cook y Campbell, 2002).

Este diseño puede esquematizarse de la siguiente manera:

GE: $O_1 \quad X \quad O_2$

GC: $O_3 \quad — \quad O_4$

Donde O_1 y O_3 representan la medición pretest (EMA-ES) aplicada simultáneamente al grupo experimental (Décimo A y B) y al grupo control (Décimo D y E); X representa la intervención con los recursos digitales diseñados y validados mediante la Ficha de Análisis de Recursos Digitales; y O_2 y O_4 representan la medición posttest aplicada, también de forma simultánea, a ambos grupos una vez concluida la intervención.

Enfoque de investigación

El enfoque de la investigación es cuantitativo. La recolección de la información se realiza mediante un instrumento estandarizado de escala tipo Likert (EMA-ES), cuyas respuestas se codifican numéricamente para permitir su tratamiento estadístico. El análisis de los datos se apoya en estadística descriptiva (medidas de tendencia central y de dispersión) y en estadística inferencial (contraste de hipótesis mediante pruebas

paramétricas o no paramétricas, según el cumplimiento de los supuestos correspondientes), lo cual es coherente con la naturaleza cuasi-experimental del diseño y con el propósito explicativo del estudio.

Población y muestra

Población

La población de estudio está constituida por los estudiantes de Décimo Año de EGB de la Unidad Educativa Evangélica “Alm. Alfredo Poveda Burbano” ubicada en la provincia de Santa Elena, cantón Salinas, distribuidos en cuatro paralelos: Décimo “A”, Décimo “B”, Décimo “D” y Décimo “E”.

Muestra

La muestra es de tipo no probabilística, por conveniencia e intencional, dado que el diseño cuasi-experimental exige trabajar con grupos-aula ya constituidos y no con sujetos seleccionados al azar (Hernández Sampieri et al., 2014). A partir de la confirmación realizada con la institución, los paralelos Décimo “A” y Décimo “B” conformaron el grupo experimental (expuesto a los recursos digitales diseñados en el marco del proyecto), mientras que los paralelos Décimo “D” y Décimo “E” conformaron el grupo control (expuesto a la metodología convencional de enseñanza de Estudios Sociales).

Tabla 1. Distribución de la muestra por grupo, paralelo y momento de medición

Grupo	Paralelo	Nº (pre test)	Nº (post test)
Experimental	10mo “A”	31	29
Experimental	10mo “B”	21	22
Sub total experimental		52	51
Control	10mo “D”	35	25

Control	10mo “E”	32	30
Subtotal control	—	67	55
Total, muestra	4 paralelos	119	106

La reducción de casos observada entre el pretest y el posttest en cada paralelo se debe a la inasistencia de algunos estudiantes el día de la aplicación del posttest, motivada por compromisos personales o por enfermedad, y no a deserción escolar ni a exclusión de casos por parte de la investigadora.

Procedimiento

El procedimiento de recolección de datos se desarrolló en tres fases secuenciales:

Fase 1: Aplicación del pretest (martes 14 de julio de 2026). Se administró de forma física (en papel) la Escala de Motivación Académica hacia Estudios Sociales (EMA-ES) a los cuatro paralelos (Décimos “A”, “B”, “D” y “E”), de manera anónima, con el propósito de establecer la línea base de motivación escolar antes de cualquier intervención.

Fase 2: Intervención (lunes 20 de julio de 2026). En el grupo experimental (Décimo “A” y “B”) se implementaron los recursos digitales diseñados en el marco del Proyecto Semilla; las diapositivas **El Amanecer de una Nueva América** y el juego interactivo en Wayground **Las Juntas antes de 1810**, previamente evaluados mediante la Ficha de Análisis de Recursos Digitales por dos jueces expertos, con el fin de asegurar su calidad pedagógica (principios de Mayer), su nivel de transformación tecnológica (modelo SAMR) y su alineación con la destreza curricular CS.4.1.36 (Ministerio de

Educación, 2016). En el grupo control (Décimo “D” y “E”) se mantuvo la metodología convencional de enseñanza de Estudios Sociales, sin exposición a dichos recursos.

Fase 3: Aplicación del postest (lunes 20 de julio de 2026). El mismo día de la intervención se aplicó nuevamente la EMA-ES, de forma física y anónima, a los cuatro paralelos, con el fin de identificar posibles cambios en la motivación escolar atribuibles a la intervención. Dentro de los casos entre el pretest y el postest de cada paralelo se encuentran diferencias de inasistencias e impuntualidades de varios estudiantes el día de la aplicación del postest. Los datos del postest muestran una respuesta motivacional inmediata a la intervención de la clase con recursos digitales, antes un cambio de motivación en el tiempo. Esto se reconoce como una limitación adicional al diseño.

Técnicas de recolección de información.

Como técnica de recolección de información se empleó la encuesta, mediante la aplicación de dos instrumentos:

a) Escala de Motivación Académica hacia Estudios Sociales (EMA-ES). La Escala de Motivación Académica hacia Estudios Sociales (EMA-ES) es un instrumento de tipo Likert adaptado de la Escala de Motivación Académica de Vallerand et al. (1992), la cual tiene fundamentación en la Teoría de la Autodeterminación (Ryan y Deci, 2017), las cuales evalúan las siete subescalas: motivación intrínseca (MI al conocimiento, MI al logro, MI a la estimulación), motivación extrínseca (Regulación identificada, Regulación Introyectada y Regulación Externa) y desmotivación. El instrumento EMA-ES se aplicó de forma física a los estudiantes y de manera anónima; tras realizar la aplicación, las

respuestas obtenidas fueron transcritas a un formulario en línea con el objetivo de generar una base de datos digital (Excel) para el procesamiento estadístico.

b) Ficha de Análisis de Recursos Digitales. La Ficha de Análisis de Recursos Digitales es un instrumento de tipo rúbrica, diseñado para esta investigación, esta permite que cada recurso digital sea valorado según tres dimensiones: Principios de multimedia de Mayer (2014), principios de coherencia, señalización, contigüidad espacial, contigüidad temporal, modalidad y redundancia, el nivel de tecnológica según el modelo de SAMR (Puentedura, 2013), sustitución, aumento, modificación y redefinición, y la alineación con el currículo de Estudios Sociales de Subnivel Superior (Ministerio de Educación, 2016). Esta ficha fue aplicada de manera independiente por dos evaluadores, con un nivel de acuerdo mínimo esperado del 75%.

Técnicas de interpretación de la información

El procesamiento y la interpretación de los datos se realizará en las siguientes etapas:

1. Depuración de la base de datos. Se eliminaron las columnas de metadatos generadas automáticamente por el formulario en línea (hora de inicio/fin, correo electrónico, comentarios de calificación) y se transformarán las respuestas Likert de formato textual (por ejemplo, “6. Corresponde mucho”) a su valor numérico correspondiente (escala 1 a 7), conservando únicamente la columna identificadora del paralelo/curso y los ítems de la escala.

2. Cálculo de sub puntajes por sub escala. Se calculó, para cada caso, el promedio de los ítems correspondientes a cada una de las siete subescalas del EMA-ES (motivación intrínseca al conocimiento, al logro y a la estimulación; regulación identificada,

regulación introyectada y regulación externa; y desmotivación), así como un puntaje global de motivación.

3. Verificación de la confiabilidad del instrumento.

Se calculó el coeficiente alfa de Cronbach para el instrumento antes de la interpretación de los resultados; esta exigirá un valor mínimo de 0,70 como criterio de consistencia interna aceptable por cada subescala (George y Mallery, 2003).

4. Estadística descriptiva. Se obtuvieron medias, desviaciones estándar y distribución de frecuencias de cada subescala, diferenciadas por grupo (experimental y control) y momento de medición (pretest y posttest).

5. Verificación de supuestos. Se aplicó la prueba de Shapiro-Wilk para evaluar normalidad y la prueba de Levene para evaluar homogeneidad de varianzas, dado que de su cumplimiento depende la elección entre pruebas paramétricas y no paramétricas. Dado el incumplimiento generalizado de normalidad, las comparaciones de dos grupos se realizaron mediante la prueba U de Mann-Whitney (no paramétrica). Para el contraste factorial (Grupo $\times$ Momento) se empleó un ANOVA factorial 2 $\times$ 2 con sumas de cuadrados tipo III; se optó por esta vía paramétrica pese a las violaciones de normalidad porque los tamaños de celda (48 a 67 casos) son suficientemente grandes para que el ANOVA sea razonablemente robusto ante desviaciones moderadas de normalidad, y porque no se dispuso en este entorno de la prueba no paramétrica equivalente (Scheirer-Ray-Hare).

6. Contraste de hipótesis específica 1 (efecto pre-post en el grupo experimental).

Debido a que la aplicación anónima del instrumento impide el emparejamiento individual

entre pretest y posttest, esta hipótesis se contrastará mediante una prueba *t de Student para muestras independientes* (si se cumplen los supuestos de normalidad y homogeneidad de varianzas) o su alternativa no paramétrica, la *U de Mann-Whitney* (en caso contrario), comparando las puntuaciones del grupo experimental en el pretest frente a las del mismo grupo en el posttest.

7. Contraste de hipótesis específica 2 y de la hipótesis general (comparación entre grupos). Dado que la aplicación anónima del instrumento impide vincular el registro pretest-posttest de un mismo estudiante, no fue posible utilizar el pretest como covariable individual mediante un análisis de covarianza (ANCOVA), como se explica en las limitaciones del Capítulo I. En su lugar, esta hipótesis se contrastará mediante un ANOVA factorial 2×2 (Grupo $\times$ Momento), en el que el efecto de interés corresponde al término de interacción Grupo $\times$ Momento: una interacción significativa indicaría que el patrón de cambio entre pretest y posttest difiere entre el grupo experimental y el control. Se complementará con una comparación simple entre grupos en el posttest (prueba U de Mann-Whitney, dado el incumplimiento de normalidad) como apoyo interpretativo, sin sustituir el criterio formal de la interacción.

CAPÍTULO IV

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

Características de la muestra

Los datos obtenidos del instrumento dieron un total de 119 registros validos en el pretest (67 del grupo control y 52 del grupo experimental) y 106 en el postest (55 del grupo control y 51 del grupo experimental). El grupo control presento un índice de bajas notablemente mayor (12 estudiantes menos, equivalente al 17,9% de la muestra inicial) que el grupo experimental (1 estudiante menos, 1,19%). Este desequilibrio en la baja de casos merece analizarse con cautela: si las deserciones en el grupo control se debieron a factores vinculados con su nivel de motivación, el postest del grupo control podría asumirse que los estudiantes tienen mayor compromiso relativo, lo que dificulta registrar diferencias claras a favor de la intervención.

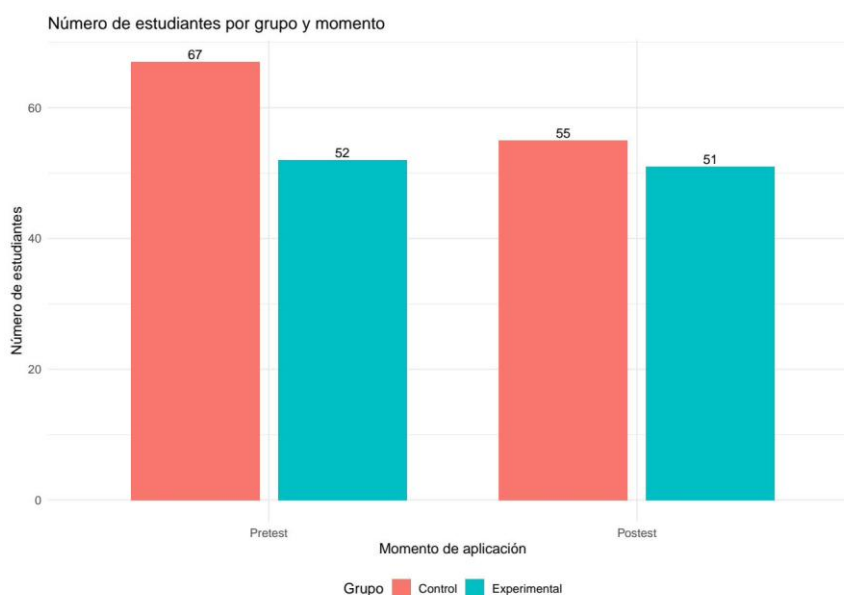


Gráfico 1. Número de estudiantes por grupo y momento de aplicación. Fuente: elaboración propia a partir de los datos EMA-ES.

Análisis de datos faltantes

Antes de calcular los puntajes por subescala se examinó el porcentaje de valores faltantes por ítem en cada grupo y momento. En general, los porcentajes de no respuesta fueron bajos (mayormente entre 0 % y 4,5 %), sin concentraciones que sugieran un patrón sistemático de omisión asociado a un ítem, grupo o momento en particular. Este nivel de datos faltantes no compromete la validez de los análisis posteriores ni requirió procedimientos de imputación.

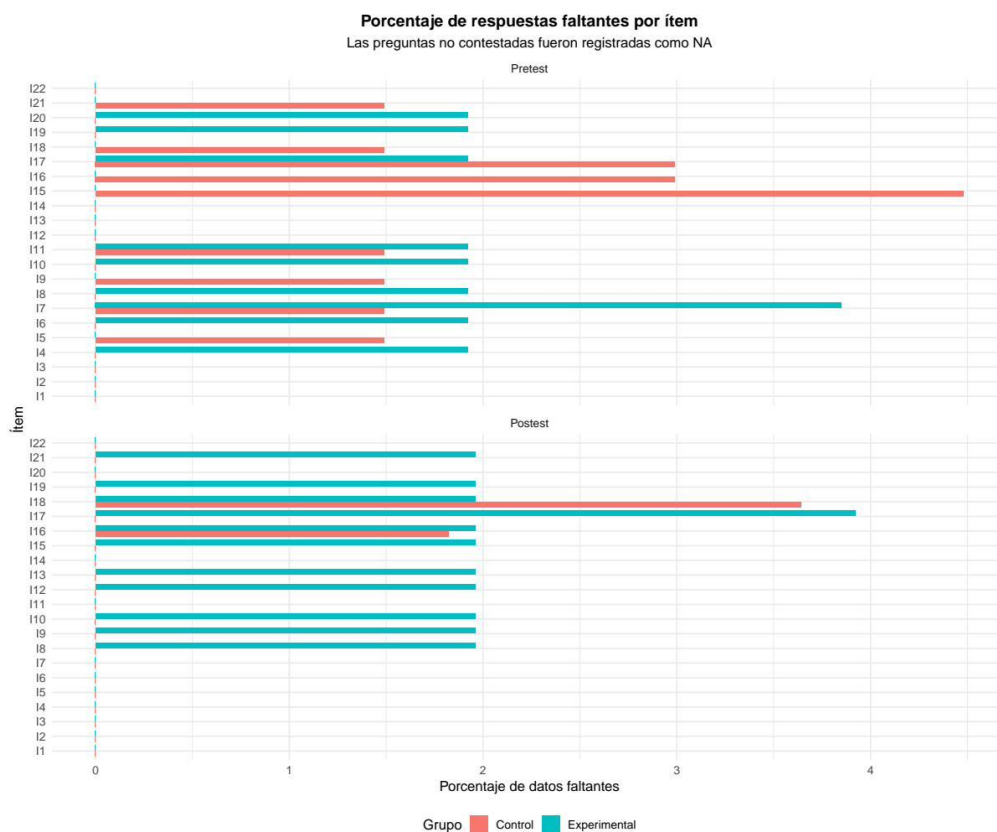


Gráfico 2. Porcentaje de datos faltantes por ítem, según grupo y momento de aplicación.

Distribución de respuestas por ítem

La distribución porcentual de las respuestas en la escala de 1 a 7 permite observar el patrón general de uso de la escala antes de agregar los ítems en subescalas. Se aprecia una tendencia de los estudiantes a concentrar sus respuestas en los valores intermedios y altos (4 a 7) en la mayoría de los ítems de motivación intrínseca y regulación identificada, y una distribución más dispersa en los ítems de desmotivación, lo cual es consistente con la naturaleza teórica de cada subescala.

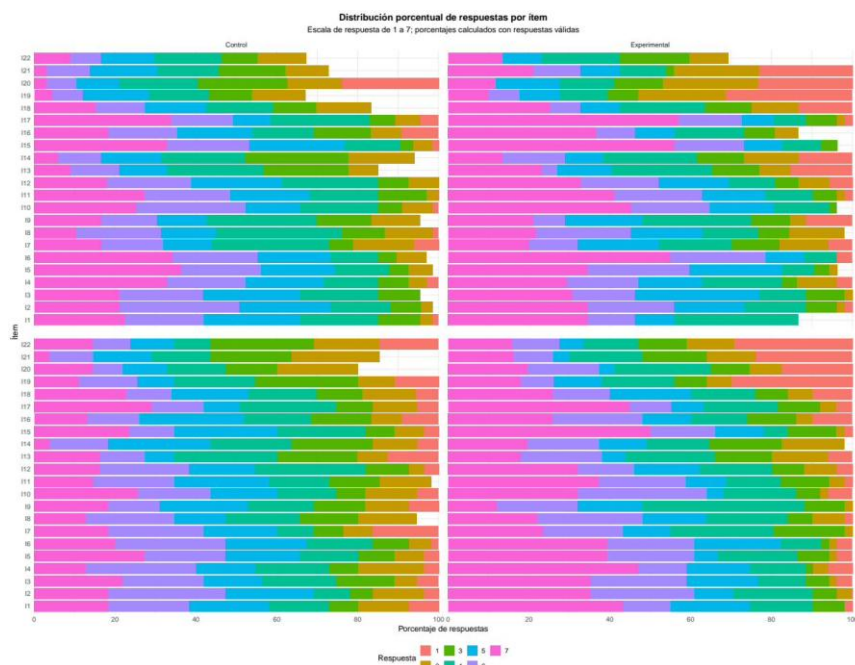


Gráfico 3. Distribución porcentual de las respuestas por ítem (escala 1–7).

Fiabilidad del instrumento

Antes de interpretar cualquier puntuación, se verificó la consistencia interna de las siete subescalas mediante el alfa de Cronbach, empleando el criterio de George y Mallery (2003), que establece 0,70 como umbral de aceptabilidad.

Tabla 2. Fiabilidad (alfa de Cronbach) por sub escala y momento de aplicación.

Sub escala	α Pre test	Interpretación	α Post test	Interpretación
MI al conocimiento	0,504	Baja	0,870	Buena
MI al logro	0,624	Cuestionable	0,786	Aceptable
MI a la estimulación	0,753	Aceptable	0,829	Buena
Regulación identificada	0,706	Aceptable	0,801	Buena
Regulación introyectada	0,572	Baja	0,722	Aceptable
Regulación externa	0,558	Baja	0,687	Cuestionable
Desmotivación	0,827	Buena	0,867	Buena

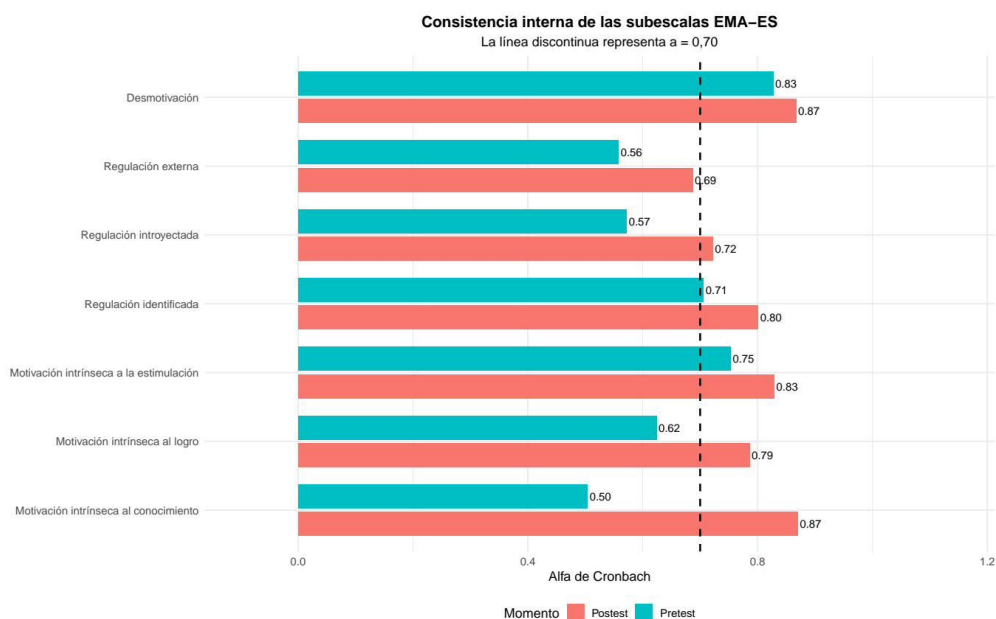


Gráfico 4. Consistencia interna (alfa de Cronbach) de las subescalas EMA-ES, pre-test y pos-test.

Se percibe un patrón dentro de cuatro de las siete subescalas que no alcanzaron el acceso de fiabilidad aceptable en el pretest, mientras que en el posttest todas tuvieron una

mejora notable. Una explicación razonable es el efecto poco familiarizado con el formato de escala de tipo Likert de siete puntos, de otras posibles escalas simples que los estudiantes conocen, esto puede explicar las respuestas incoherentes de la primera aplicación de la EMA-ES. Esta limitación implica que los resultados del pretest en las subescalas de menor fiabilidad (MI al conocimiento, MI al logro, Regulación introyectada, Regulación externa) deben interpretarse con mayor cautela que los del posttest, y se señala explícitamente como limitación metodológica del estudio.

Estadísticos descriptivos por subescala, grupo y momento

Tabla 3. Medias y desviaciones estándar por subescala, grupo y momento

Sub escala	Grupo	Pre test M (DE)	Post test M (DE)	Δ (post–pre)
MI al conocimiento	Control	5,15 (0,98)	4,77 (1,61)	–0,38
	Experimental	5,37 (1,11)	5,54 (1,37)	+0,17
MI al logro	Control	5,36 (1,35)	4,90 (1,49)	–0,46
	Experimental	5,61 (1,08)	5,54 (1,33)	–0,08
MI a la estimulación	Control	4,44 (1,38)	4,43 (1,69)	–0,01
	Experimental	4,61 (1,49)	4,95 (1,23)	+0,33
Regulación identificada	Control	5,15 (1,20)	4,75 (1,52)	–0,40
	Experimental	5,51 (1,32)	5,28 (1,41)	–0,23
Regulación introyectada	Control	4,38 (1,22)	4,33 (1,45)	–0,05
	Experimental	4,72 (1,33)	4,93 (1,35)	+0,21
Regulación externa	Control	4,56 (1,35)	4,51 (1,51)	–0,05
	Experimental	4,98 (1,47)	5,00 (1,47)	+0,02

Sub escala	Grupo	Pre test M (DE)	Post test M (DE)	Δ (post-pre)
Desmotivación	Control	3,18 (1,58)	3,65 (1,62)	+0,48
	Experimental	3,32 (1,68)	3,72 (1,85)	+0,40

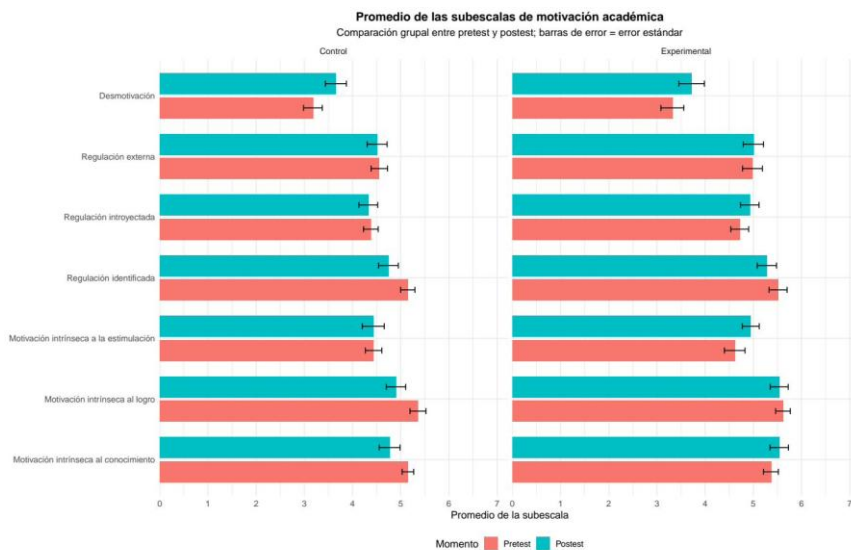


Gráfico 5. Medias por subescala, grupo y momento de aplicación.

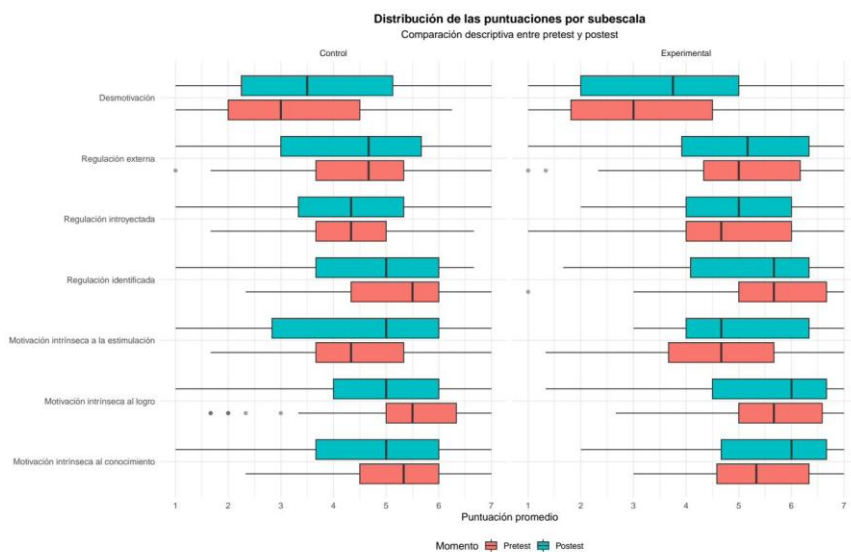


Gráfico 6. Diagramas de caja de las subescalas EMA-ES por grupo y momento.

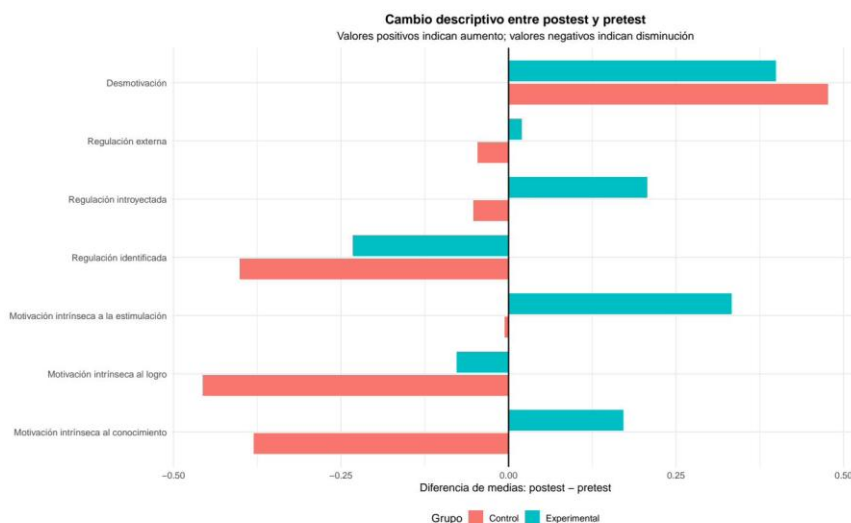


Gráfico 7. Cambio descriptivo (posttest–pretest) por subescala y grupo.

El comportamiento descriptivo indica que en cinco de las siete subescalas el grupo control registra una baja entre el pretest y el posttest, mientras que en grupo experimental indica incrementos, aunque de proporción reducida (entre 0,17 y 0,33 en un rango de 1 a 7). La excepción es Desmotivación, subescala en la que ambos grupos aumentaron de forma similar, un hallazgo que no favorece la hipótesis de la investigación y que se discute más adelante.

Verificación de supuestos estadísticos

Se aplicó la prueba de Shapiro-Wilk a cada una de las 28 celdas (7 subescalas $\times$ 2 grupos $\times$ 2 momentos). Solo la subescala Regulación introyectada cumplió el supuesto de normalidad en las cuatro celdas; en las seis subescalas restantes al menos una celda se desvió significativamente de la normalidad ($p < 0,05$). La prueba de Levene mostró homogeneidad de varianzas en seis de las siete subescalas ($p > 0,05$); únicamente MI al conocimiento incumplió este supuesto ($p = 0,007$).

Tabla 4. Prueba de Shapiro-Wilk (normalidad)

Sub escala	Momento	Grupo	W	P	Normal p>0.05
MI al conocimiento	Pretest	Control	0.9744	0.1819	True
MI al conocimiento	Pretest	Experimental	0.953	0.0393	False
MI al conocimiento	Posttest	Control	0.9195	0.0013	False
MI al conocimiento	Posttest	Experimental	0.8922	0.0002	False
MI al logro	Pretest	Control	0.8849	0.0	False
MI al logro	Pretest	Experimental	0.9265	0.0041	False
MI al logro	Posttest	Control	0.9284	0.0029	False
MI al logro	Posttest	Experimental	0.8911	0.0002	False
MI a la estimulación	Pretest	Control	0.9723	0.1528	True
MI a la estimulación	Pretest	Experimental	0.9543	0.0553	True
MI a la estimulación	Posttest	Control	0.9451	0.014	False
MI a la estimulación	Posttest	Experimental	0.9169	0.002	False
Regulación identificada	Pretest	Control	0.9348	0.0018	False
Regulación identificada	Pretest	Experimental	0.8962	0.0004	False
Regulación identificada	Posttest	Control	0.9376	0.0067	False
Regulación identificada	Posttest	Experimental	0.9127	0.0013	False
Regulación introyectada	Pretest	Control	0.9757	0.2382	True
Regulación introyectada	Pretest	Experimental	0.9675	0.1658	True
Regulación introyectada	Posttest	Control	0.9725	0.2372	True
Regulación introyectada	Posttest	Experimental	0.9576	0.0757	True
Regulación externa	Pretest	Control	0.9691	0.1145	True
Regulación externa	Pretest	Experimental	0.9393	0.0115	False
Regulación externa	Posttest	Control	0.961	0.0815	True
Regulación externa	Posttest	Experimental	0.9402	0.0165	False
Desmotivación	Pretest	Control	0.9403	0.0033	False
Desmotivación	Pretest	Experimental	0.9468	0.0253	False
Desmotivación	Posttest	Control	0.9485	0.0198	False
Desmotivación	Posttest	Experimental	0.9448	0.0228	False

Tabla 5. Prueba de Levene (homogeneidad de varianzas)

Sub escala	GI1	F	p	Homogéneo p>0,05
MI al conocimiento	3	4.1141	0.0073	False
MI al logro	3	1.6091	0.1882	True
MI a la estimulación	3	1.9071	0.1294	True
Regulación identificada	3	1.1962	0.3121	True
Regulación introyectada	3	0.3408	0.7958	True
Regulación externa	3	0.6789	0.5658	True
Desmotivación	3	0.3717	0.7735	True

Contraste de hipótesis

Prueba de equivalencia inicial entre grupos

Como paso previo a la interpretación de las hipótesis, se verificó que ambos grupos partieran de niveles equivalentes de motivación en el pretest, condición necesaria para atribuir cualquier diferencia posterior a la intervención y no a un sesgo de selección inicial.

Tabla 6. Prueba U de Mann-Whitney: equivalencia inicial (Pretest Control vs. Pretest Experimental)

Sub escala	U	p
MI al conocimiento	1561,5	0,332
MI al logro	1501,0	0,405
MI a la estimulación	1471,0	0,487
Regulación identificada	1303,0	0,052
Regulación introyectada	1398,0	0,139

Sub escala	U	p
Regulación externa	1279,0	0,061
Desmotivación	1600,0	0,782

Ninguna subescala mostró diferencias estadísticamente significativas entre grupos en el pretest (todos los $p > 0,05$, aunque Regulación identificada y Regulación externa se aproximan al umbral). Esto respalda la validez del diseño cuasi-experimental: los grupos, aunque no equivalentes por asignación aleatoria, resultaron comparables en motivación inicial.

Hipótesis específica 1 (efecto pre-post en el grupo experimental)

Tabla 7. Prueba U de Mann-Whitney: Experimental Pretest vs. Experimental Posttest

Sub escala	U	p	Decisión
MI al conocimiento	1165,0	0,287	No se rechaza H_{01}
MI al logro	1260,0	0,921	No se rechaza H_{01}
MI a la estimulación	1084,0	0,408	No se rechaza H_{01}
Regulación identificada	1377,0	0,381	No se rechaza H_{01}
Regulación introyectada	1154,5	0,417	No se rechaza H_{01}
Regulación externa	1216,0	0,958	No se rechaza H_{01}
Desmotivación	1071,0	0,282	No se rechaza H_{01}

En ninguna de las siete subescalas la diferencia entre el pretest y el posttest del grupo experimental alcanzó significación estadística. La hipótesis específica 1 no se sostiene con los datos disponibles. Es importante interpretar este resultado con matices:

la ausencia de significación no equivale necesariamente a ausencia de efecto real, sino que puede reflejar la pérdida de potencia estadística inherente a comparar muestras independientes en lugar de un mismo grupo de sujetos medido dos veces una prueba de muestras relacionadas habría sido más sensible al cambio intraindividual, pero fue inviable por el anonimato del instrumento, como se explicó en el Capítulo II.

Hipótesis específica 2 e hipótesis general (interacción Grupo $\times$ Momento)

Tabla 8. ANOVA factorial 2 $\times$ 2 (Grupo $\times$ Momento) por subescala

Subescala	F Grupo (p)	F Momento (p)	F Interacción (p)	η^2p Interac.
MI al conocimiento	8,24 (0,005)	0,37 (0,542)	2,58 (0,109)	0,012
MI al logro	6,14 (0,014)	2,21 (0,138)	1,12 (0,292)	0,005
MI a la estimulación	3,02 (0,084)	0,68 (0,411)	0,72 (0,396)	0,003
Regulación identificada	6,00 (0,015)	2,97 (0,086)	0,21 (0,649)	0,001
Regulación introyectada	6,71 (0,010)	0,18 (0,670)	0,52 (0,472)	0,002
Regulación externa	5,34 (0,022)	0,00 (0,947)	0,03 (0,868)	0,000
Desmotivación	0,21 (0,650)	3,71 (0,056)	0,03 (0,866)	0,000

En ninguna subescala la interacción Grupo $\times$ Momento resultó estadísticamente significativa. Con base a la regla formal de H_{02}/H_{i2} , no se descarta la hipótesis nula: faltan pruebas para decir que el cambio del pretest al posttest fue diferente entre el grupo experimental y el grupo control. Esto implica que la hipótesis general tampoco se mantiene bajo esta norma estricta.

Sin embargo, el efecto principal del Grupo si es significativo en cinco de las siete subescalas: MI al conocimiento, MI al logro, Regulación identificada, Regulación

introyectada y Regulación externa, esto indicaría que el grupo experimental tuvo un mayor puntaje que el grupo control, de esta manera observamos la consistencia de ambos momentos. Como complemento interpretativo —no como sustituto de la prueba de interacción— se realizó una comparación simple entre grupos en el postest:

Tabla 9. Comparación simple Control vs. Experimental en el postest (subescalas con diferencia significativa)

Subescala	U	p
MI al conocimiento	993,5	0,0095
MI al logro	1032,0	0,0188
Regulación introyectada	1033,5	0,0406

Las cuatro subescalas restantes (MI a la estimulación, Regulación identifica, Regulación externa y Desmotivación) no mostraron diferencias estadísticamente significativas entre grupos en el postest (todas $p > 0,05$).

El grupo experimental superó de manera notable al grupo de control en el postest para estas tres subescalas. Sin embargo, esta diferencia no se ve reflejada en el pretest, lo cual resulta en una condición más estricta al requerir que ambos grupos no representen similitudes previas en el pretest.

Análisis cualitativo de los recursos digitales aplicados

Como evidencia complementaria a los resultados de la EMA-ES, se aplicó la Ficha de Análisis de Recursos Digitales a los dos recursos utilizados en la intervención; el juego interactivo en Wayground (Las Juntas antes de 1810) y las diapositivas (El Amanecer de una Nueva América), de forma independiente por dos docentes evaluadores (Lic.

Katherine Merejildo y Lic. Erick Vera), siguiendo el procedimiento de doble evaluación recomendado por el propio instrumento (acuerdo interevaluador mínimo esperado del 75 %).

Tabla 10. Valoración de los recursos digitales por evaluador

Recurso	Evaluador	Mayer (2014)	SAMR	Alineación curricular	Puntuación total
Juego interactivo (Wayground)	Lic. Katherine Merejildo	5	4	5	14/15
Juego interactivo (Wayground)	Lic. Erick Vera	5	4	5	14/15
Diapositivas	Lic. Katherine Merejildo	5	4	5	14/15
Diapositivas	Lic. Erick Vera	4	4	5	13/15

El acuerdo entre evaluadores fue alto: coincidencia total en el juego interactivo (14/15 ambos evaluadores) y una diferencia mínima de un punto sobre 15 en las diapositivas (14 frente a 13), superando ampliamente el umbral de acuerdo interevaluador recomendado por el instrumento. Ambos evaluadores clasificaron, además, a los dos recursos en el mismo nivel del modelo SAMR (Modificación), y coincidieron en calificar como Alta el cumplimiento de los principios de diseño multimedia de Mayer (2014) y como máxima (5/5) la alineación con la destreza curricular CS.4.1.36 del currículo de Estudios Sociales de décimo año.

En el apartado cualitativo de la ficha, ambos evaluadores coincidieron en no identificar debilidades en ninguno de los dos recursos, y señalaron como principal fortaleza compartida la innovación que representan los recursos digitales para el

desarrollo de las clases de Estudios Sociales, una asignatura que suele percibirse como secundaria dentro del currículo. Es importante precisar que las marcas de verificación (✓) por cada criterio específico de Mayer y de alineación curricular, así como las justificaciones escritas del nivel SAMR, quedaron registradas en las fichas físicas aplicadas por los evaluadores.

Esta evidencia cualitativa resulta valiosa para interpretar los resultados estadísticos del apartado anterior: los recursos digitales aplicados no fueron de baja calidad instruccional ni estuvieron desalineados del currículo, por el contrario, obtuvieron valoraciones consistentemente altas y un nivel de integración tecnológica (Modificación) que va más allá de la simple sustitución de materiales tradicionales. Esto fortalece la interpretación de que el efecto motivacional modesto y estadísticamente no significativo observado en las hipótesis específicas 1 y 2 no puede atribuirse a un diseño deficiente de los recursos, sino más bien a otros factores ya discutidos (duración breve de la intervención, pérdida de potencia estadística por la imposibilidad de aparear registros, o la influencia de variables contextuales de fin de periodo lectivo que afectaron a ambos grupos por igual).

Síntesis interpretativa

Los resultados presentan un panorama mixto que enriquece la discusión más de lo que la habría enriquecido una confirmación limpia de todas las hipótesis. Descriptivamente, el grupo control mostró una tendencia a la baja en la motivación autónoma (intrínseca y regulación identificada) durante el período de estudio, mientras que el grupo experimental se mantuvo estable o mejoró levemente. Esta divergencia es

coherente con la Teoría de la Autodeterminación (Deci y Ryan, 2000): los recursos digitales, al ofrecer mayor variedad sensorial y conexión con la realidad del estudiante, podrían estar mitigando el descenso motivacional típico que ocurre conforme avanza el año lectivo, más que generando un incremento dramático. Como el tamaño del efecto es muy pequeño ($\eta^2_p < 0,02$), debemos restar importancia práctica a los resultados, sin importar que sean estadísticamente significativos.

El incremento de la desmotivación en ambos grupos muestra factores externos afectan a todos por igual. Esto debilita la hipótesis inicial y debe analizarse a fondo, ya que reduce el impacto real que pudieron tener los recursos digitales en el estudio.

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Conclusiones

Conclusión general, en relación con el objetivo general. No se confirma de manera concluyente la idea a defender, pero tampoco se refuta, los resultados muestran una tendencia estadística descriptiva y varias comparaciones conformes con la dirección esperada, donde los recursos que se aplicaron fueron evaluados como pedagógicamente sólidos. Un hallazgo que merece discusión explícita, y que no favorece la idea a defender, es que la desmotivación aumentó de manera similar en ambos grupos, lo que sugiere la presencia de factores contextuales ajenos a la intervención, que operaron de manera equivalente sobre el grupo experimental y el control, atenuando cualquier efecto diferencial de los recursos digitales. En conjunto, la investigación aporta evidencia empírica prudente y matizada de que los recursos digitales diseñados por estudiantes universitarios de la Carrera de Educación Básica de la UPSE pueden contribuir a sostener la motivación autónoma de los estudiantes de Estudios Sociales frente a un contexto que tiende a erosionarla, más que a producir un incremento dramático y estadísticamente inequívoco en el corto plazo de la intervención.

En relación con el primer objetivo específico: diagnosticar el nivel de motivación escolar hacia Estudios Sociales en los grupos experimental y control antes de la intervención, el diagnóstico inicial evidenció niveles moderados-altos de motivación intrínseca y de regulación identificada (medias entre 4,4 y 5,6 en una escala de 1 a 7) y niveles comparativamente bajos de desmotivación ($M \approx 3,2-3,3$) en ambos grupos, sin diferencias estadísticamente significativas entre el grupo experimental y el control en

ninguna de las siete subescalas (Tabla 4). Esta equivalencia inicial confirma que el diseño cuasi-experimental partió de una condición metodológicamente adecuada para atribuir cualquier diferencia posterior a la intervención y no a un sesgo de selección entre los paralelos. No obstante, es necesario matizar este diagnóstico: cuatro de las siete subescalas (MI al conocimiento, MI al logro, Regulación introyectada y Regulación externa) mostraron una fiabilidad baja o cuestionable en el pretest (Tabla 2), probablemente asociada a la falta de familiaridad de los estudiantes con el formato Likert de siete puntos. Esto obliga a interpretar el diagnóstico inicial con cautela en esas subescalas específicas, una limitación que se reconoce explícitamente y no invalida el diagnóstico general, pero sí acota su precisión.

En relación con el segundo objetivo específico: describir las características pedagógicas y técnicas de los recursos digitales diseñados por los estudiantes universitarios; la aplicación de la Ficha de Análisis de Recursos Digitales, evaluada de forma independiente por dos docentes con un acuerdo interevaluador alto, permite concluir que tanto el juego interactivo en Wayground como las diapositivas “El Amanecer de una Nueva América” son recursos técnicamente sólidos: ambos se ubicaron en el nivel de Modificación del modelo SAMR (Puentedura, 2013), obtuvieron una valoración alta en el cumplimiento de los principios de diseño multimedia de Mayer (2014) y alcanzaron la puntuación máxima de alineación con la destreza curricular CS.4.1.36. Esta conclusión es metodológicamente relevante para el resto del análisis: descarta que un eventual efecto motivacional débil se explique por una intervención mal diseñada o desalineada del currículo. Los recursos cumplieron los estándares pedagógicos e instruccionales esperados; cualquier limitación

en el efecto motivacional observado debe buscarse en otros factores del diseño del estudio, no en la calidad de los recursos.

En relación con el tercer objetivo específico: medir el nivel de motivación escolar en ambos grupos al término del período de intervención; el patrón descriptivo posttest muestra una divergencia consistente con la dirección esperada: en cinco de las siete subescalas el grupo control descendió o se estancó entre el pretest y el posttest, mientras que el grupo experimental se mantuvo estable o mejoró levemente (incrementos de entre 0,17 y 0,33 puntos). Al evaluar el cambio interno de cada subescala mediante la estadística, no se hallaron diferencias importantes. Por esta razón, la hipótesis no cumple con los requisitos formales necesarias para ser aceptada. Esta diferencia entre los datos observados y la falta del valor estadístico no es una contradicción, es el efecto lógico de una limitación ya señalada en el Capítulo II: al no relacionar los datos del pretest y posttest por motivo de anonimato, se usaron grupos independientes, lo que muestra la reducción estadística para hallar cambios modestos.

En relación con el cuarto objetivo específico: comparar las diferencias en motivación escolar entre el grupo experimental y el grupo control; los resultados son mixtos y deben presentarse sin sobre-interpretación. Bajo el criterio más riguroso (la interacción Grupo $\times$ Momento en el ANOVA factorial, que es la prueba estadísticamente correcta para atribuir el cambio a la intervención), ninguna de las siete subescalas mostró una interacción significativa (Tabla 6), por lo que la Hipótesis específica 2 no se sostiene formalmente. El efecto principal del Grupo fue significativo en cinco de las siete subescalas. En el posttest, el grupo experimental superó al grupo control en tres de ellas (MI al conocimiento, MI al logro y Regulación introyectada; Tabla 7). Estos datos muestran una

tendencia favorable hacia el grupo experimental, aunque sin una prueba estadística fuerte de un impacto causal directo de la intervención. Los tamaños del efecto, además, fueron pequeños en todos los casos ($\eta^2p < 0,02$), lo que exige moderar cualquier conclusión sobre la magnitud práctica del hallazgo, independientemente de su significación estadística puntual.

Recomendaciones

A la Unidad Educativa Evangélica “Alm. Alfredo Poveda Burbano”. Se recomienda sostener e institucionalizar el uso de recursos digitales pedagógicamente diseñados en la asignatura de Estudios Sociales, dado que la evidencia descriptiva señala que estos recursos ayudan a contener el descenso motivacional que de otro modo se observa en los grupos que reciben metodología convencional, particularmente hacia el final del año lectivo.

Al Proyecto Semilla y a la Carrera de Educación Básica de la UPSE. Se recomienda continuar formando a los estudiantes universitarios en el diseño de recursos digitales bajo los criterios de los principios de Mayer (2014), el modelo SAMR (Puentedura, 2013) y la alineación curricular explícita, ya que la Ficha de Análisis aplicada confirmó que los recursos producidos bajo este esquema alcanzan estándares pedagógicos altos y consistentes entre evaluadores.

A futuras investigaciones que repliquen este diseño. Se recomienda, en la medida en que las consideraciones éticas y de consentimiento lo permitan, utilizar un código de identificación anónimo que posibilite aparear los registros pretest-posttest de un mismo estudiante, lo que permitiría aplicar pruebas de muestras relacionadas en lugar de pruebas de muestras independientes. Asimismo, se recomienda extender la duración de la intervención más allá de lo aplicado en este estudio, dado que los tamaños del efecto pequeños obtenidos son compatibles con un efecto real que una intervención más prolongada podría consolidar y hacer estadísticamente detectable.

Sobre el instrumento de medición. Se recomienda, para aplicaciones futuras de la EMA-ES en poblaciones similares, incluir una fase breve de familiarización con el formato de escala Likert de siete puntos antes del pretest, dado que la fiabilidad notablemente más baja observada en el pretest respecto al posttest en cuatro subescalas sugiere un efecto de aprendizaje del formato más que una inconsistencia real del constructo medido. Asimismo, se identificó una limitación de contenido en la subescala Motivación Intrínseca a la Estimulación: los ítems 7 (Siento una emoción especial cuando participo en las actividades de Estudios Sociales) y 9 (Me gusta la emoción que siento al participar en las actividades de la clase) remiten esencialmente a la misma idea; la emoción experimentada al participar, lo cual redujo la cobertura de contenido de la subescala y pudo haber contribuido a elevar artificialmente su correlación media entre ítems (0,502 en pretest y 0,624 en posttest, las más altas entre las subescalas de motivación intrínseca) y, por extensión, su coeficiente alfa de Cronbach. Esto no compromete la validez de los resultados obtenidos, dado que la subescala mostró niveles aceptables a buenos de fiabilidad en ambos momentos, pero se recomienda que futuras adaptaciones del instrumento revisen la redacción de estos ítems para representar de manera más diferenciada el constructo de estimulación intrínseca, distinguiendo, por ejemplo, entre la emoción anticipada por la actividad y el disfrute sensorial derivado de esta (Vallerand et al., 1992).

A los docentes de Estudios Sociales de Educación Básica Superior. Se recomienda priorizar recursos digitales con componentes narrativos e interactivos particularmente durante los períodos del año lectivo asociados a mayor fatiga y desmotivación estudiantil,

como una estrategia para sostener la motivación autónoma de los estudiantes frente a factores contextuales que tienden a erosionarla de manera generalizada.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Albuja Loachamin, L. F., Alvear Loor, J. G., y Sarango Romero, V. J. (2023). Desigualdades tecnológicas en la educación en Ecuador: Abordando la brecha educativa. *Código Científico Revista de Investigación*, 4(2), 238–251. <https://doi.org/10.55813/gaea/ccri/v4/n2/239>
- Deci, E. L. y Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268
- Espitia Palacios, D. F. (2023). Motivación en las ciencias sociales: Una propuesta didáctica enfocada en la motivación de los estudiantes articulando la teoría de la autodeterminación y la teoría expectativa-valor. Repositorio Institucional Séneca. <https://hdl.handle.net/1992/68569>
- Estévez Estévez, H. G., Moyano-Lucio, M. E., Chicaiza-Chimarro, R. D., Correa-Canteral, N. N., y Pallo-Almache, J. P. (2024). Reflexiones en torno al impacto de las tecnologías emergentes en la educación: Caso Latinoamérica. *Revista Científica Retos de la Ciencia*, 8(18), 1–10. <https://doi.org/10.53877/rc.8.18.20240701.1>
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C. y Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59–109.
- Gallegos Pico, A. V. (2022). Wordwall: Plataforma digital interactiva como estrategia didáctica para fortalecer la motivación y el aprendizaje de los estudiantes de

Básica Superior en las clases de Estudios Sociales. Repositorio Institucional UTPL. <http://dspace.utpl.edu.ec/handle/20.500.11962/30295>

George, D. y Mallery, P. (2003). SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference (4.^a ed.). Allyn & Bacon.

González-Sanmamed, M., Corral Fachal, L., Ferradás Canedo, M. M., y Freire Rodríguez, C. (2026). Autoeficacia, motivación y uso de recursos digitales en educación secundaria: Un análisis de mediación. *Revista Española de Pedagogía*, 84(293), 171–186. <https://doi.org/10.9781/rep.2026.870>

Guzmán Murillo, H. J., Torres Ortega, J. M., y Pacheco Barros, M. C. (2025). El impacto de los recursos digitales en la enseñanza de las Ciencias Sociales: Una revisión sistemática. *Revista Interdisciplinaria de Educación, Salud, Actividad Física y Deporte*, 2(1), 105–112. <https://doi.org/10.70262/riesafd.v2i1.2025.59>

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista Lucio, M. del P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.^a ed.). McGraw-Hill Interamericana.

Jiménez Rodríguez, V., Calaforra Faubel, P. J., y Martínez Picazo, A. (2022). El uso de herramientas y recursos digitales ("Satélites Educativos Digitales") como ayuda en la planificación, motivación y autorregulación del aprendizaje en Educación Superior. *EDMETIC, Revista de Educación Mediática y TIC*, 11(1), art. 8. <https://doi.org/10.21071/edmetic.v11i1.13638>

Mayer, R. E. (2014). *The Cambridge handbook of multimedia learning* (2.^a ed.). Cambridge University Press.

Ministerio de Educación (2016). Currículo de Ciencias Sociales.
https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2016/03/SOCIALES_COMPLETO.pdf

Miranda-Hernández, P. S., y Medina-Chicaiza, R. P. (2020). Estrategia metodológica para la enseñanza de estudios sociales en el cuarto grado de básica basada en la animación interactiva. *Encuentros*, 18(01).

Mishra, P. y Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017–1054.

Orozco Buele, N. de J., Rosero Morales, A. de los Á., Gualpa Caguana, J. M., y Rubin Ramirez, R. O. (2023). Las competencias digitales para el buen desempeño docente en Latinoamérica: Una revisión sistémica. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 4(2), 553–568.
<https://doi.org/10.56712/latam.v4i2.631>

Pereda-Loyola, R. A., y Duran-Llano, K. L. (2023). La competencia digital docente como un desafío en los entornos virtuales de aprendizaje. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 8(2), 467–484. <https://doi.org/10.35381/r.k.v8i2.2887>

Puentedura, R. R. (2013). SAMR: Moving from enhancement to transformation. Hippasus.

Quiñónez García, L. X., Sánchez Llor, J. G., Sosa Castro, J. M., y Toaza Morales, J. C. (2022). Falta de recursos tecnológicos: consecuencias en la calidad educativa de la educación básica. *Revista Científica Multidisciplinaria Ogma*, 1(2), 46–61.
<https://doi.org/10.69516/rg9kzf64>

- Redecker, C. (2017). European framework for the digital competence of educators: DigCompEdu. Publications Office of the European Union.
- Ryan, R. M. y Deci, E. L. (2017). Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness. Guilford Press.
- Salazar Sisalima, M. C., Pinzón Castillo, L. L., Campoverde Cuenca, D. L., y Buenaño Estrada, B. M. (2025). El impacto de los recursos digitales interactivos en el aprendizaje de Estudios Sociales en estudiantes de Educación Básica. *Reincisol*, 4(7), 862–891. [https://doi.org/10.59282/reincisol.V4\(7\)862-891](https://doi.org/10.59282/reincisol.V4(7)862-891)
- Shadish, W. R., Cook, T. D. y Campbell, D. T. (2002). Experimental and quasi-experimental designs for generalized causal inference. Houghton Mifflin.
- Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Brière, N. M., Senécal, C. y Vallières, E. F. (1992). The Academic Motivation Scale: A measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education. *Educational and Psychological Measurement*, 52(4), 1003–1017.
- Vargas López, Y. B., Quevedo Sinche, T. L., Castro Quinto, L. H., Márquez Espinoza, T. G., y Arreaga Jiménez, J. M. (2025). Influencia de la integración de herramientas tecnológicas en la motivación de los estudiantes de educación básica. *Revista Latinoamericana de Calidad Educativa*, 2(2). <https://doi.org/10.70625/rlce/149>
- Venet-Muñoz, R., y Calvas-Ojeda, M. G. (2022). El aprendizaje cooperativo en los Estudios Sociales. *Portal de la Ciencia*, 3(2), 85–97. <https://doi.org/10.51247/pdlc.v3i2.314>

Zambrano Mera, I. E. y Chancay García, L. (2024). Impacto de las tecnologías digitales en el aprendizaje y la enseñanza en entornos educativos. *Qualitas Revista Científica*, 28(28), 054–068. <https://doi.org/10.55867/qual28.04>

ANEXOS

ANEXO A. CERTIFICADO Y EVIDENCIA ANTIPLAGIO



Certificado de análisis

Compilatio Magister+ | UPSE-ECU

TESIS ORIGINAL ANGIE - modificada

ID : 2199f7f2acd336f5d9f29c52ba2db52bf7a02d61

8%

Textos sospechosos

Nombre del fichero : TESIS ORIGINAL ANGIE - modificada.txt

Tamaño del archivo original : 850,44 kB

Número de palabras : 12.515

Depositante : LENIN MAURICIO IÑIGUEZ APOLO

Fecha de depósito : 5 de agosto de 2026

Tipo de carga : Interface

fecha de fin de análisis : 5 de agosto de 2026

 **Resumen** (sección 1/2)

Localización de los textos sospechosos en el documento :



Incluido en el porcentaje de textos sospechosos :

 **Similitudes**

2%

Pasajes con similitudes a fuentes encontradas en diferentes colecciones.



 **Detección de IA**

6%

Textos estilísticamente próximos a un texto generado por una IA.



ANEXO B. INSTRUMENTO EMA-ES

ESCALA DE MOTIVACIÓN ACADÉMICA HACIA ESTUDIOS SOCIALES (EMA-ES)

Versión Adaptada para Décimo Año de Educación Básica Superior

Curso: _____ **Fecha:** _____

Instrucciones:

Lee cuidadosamente cada afirmación y marca con una **X** el número que mejor indica **por qué estudias o participas en las clases de Estudios Sociales.**

No hay respuestas correctas ni incorrectas.

Escala:

1 = No corresponde en absoluto

2 = Corresponde muy poco

3 = Corresponde poco

4 = Corresponde moderadamente

5 = Corresponde bastante

6 = Corresponde mucho

7 = Corresponde totalmente

Cuestionario

SUBESCALA	Nº	AFIRMACION	1	2	3	4	5	6	7
Motivación Intrínseca al Conocimiento	1	Me siento bien cuando aprendo cosas nuevas en Estudios Sociales.							
	2	Me gusta descubrir y comprender mejor la historia y la realidad del Ecuador.							
	3	Estudiar Estudios Sociales me permite entender mejor el mundo en el que vivo.							
Motivación Intrínseca al Logro	4	Siento satisfacción cuando logro entender temas difíciles de Estudios Sociales.							
	5	Me siento bien cuando supero los retos que me proponen en la asignatura.							
	6	Me siento orgulloso/a cuando logro superar los desafíos más exigentes en las actividades de Estudios Sociales.							
	7	Siento una emoción especial cuando participo en las actividades de Estudios Sociales.							

Motivación Intrínseca a la Estimulación	8	Las actividades de Estudios Sociales me generan entusiasmo y ganas de seguir aprendiendo.								
	9	Me gusta la emoción que siento al participar en las actividades de la clase.								
Regulación Identificada	10	Creo que lo que aprendo en Estudios Sociales es importante para mi formación como ciudadano.								
	11	Entiendo que estudiar esta asignatura me ayudará en mi futuro.								
	12	Considero útil para mi vida personal lo que aprendo en Estudios Sociales.								
Regulación Introyectada	13	Me sentiría mal conmigo mismo si no estudiara Estudios Sociales.								
	14	Siento vergüenza o culpa cuando no participo o no estudio para la asignatura.								
	15	Quiero demostrarme a mí mismo que soy capaz de aprobar esta materia.								
Regulación Externa	16	Siento que los profesores o mis padres me exigen buenas notas en Estudios Sociales.								
	17	Quiero evitar recibir malas notas o ser regañado.								
	18	Porque me dan premios o reconocimientos cuando saco buenas notas.								
Desmotivación	19	No sé para qué sirve estudiar Estudios Sociales; siento que es una pérdida de tiempo.								
	20	Honestamente, no sé por qué tengo que estudiar Estudios Sociales.								
	21	No le veo sentido ni utilidad a esta asignatura.								
	22	Me da igual estudiar o no Estudios Sociales.								

ANEXO C. FICHA DE ANÁLISIS DE RECURSOS DIGITALES

☒ **Ficha de Análisis de Recursos Digitales** (Lista de cotejo / Rúbrica de evaluación)

Nombre del recurso digital: _____

Autor(es) / Creador(es): _____

Asignatura/Tema: Estudios Sociales – Décimo BGU

Fecha de evaluación: _____

Evaluator: _____

Instrucciones:

Marque con **✓** (cumple), **X** (no cumple) o **NA** (no aplica). Agregue observaciones cuando sea necesario.

1. Principios de Diseño Multimedia (Mayer, 2014)			
Criterio	Indicadores / Descripción	Cumple	Observaciones
Principio de Coherencia	Elimina información irrelevante, decorativa o que distrae del objetivo principal		
Principio de Señalización	Usa claves visuales, flechas, resaltados o palabras clave para guiar la atención		
Principio de Contigüidad Espacial	Texto e imágenes relacionadas están cercanos (no separados)		
Principio de Contigüidad Temporal	Animaciones y narración ocurren al mismo tiempo		
Principio de Modalidad	Prefiere voz/narración + imagen en lugar de mucho texto escrito		
Principio de Redundancia	Evita repetir la misma información en texto e imagen/voz		
Cumplimiento general Mayer	(Alta / Media / Baja)		

2. Nivel de Integración Tecnológica (Modelo SAMR - Puentedura, 2013)		
	Nivel alcanzado	Justificación
Sustitución (Reemplaza sin cambio funcional)		
Aumento (Reemplaza con mejora funcional)		
Modificación (Rediseña significativamente la tarea)		
Redefinición (Crea nuevas tareas imposibles sin tecnología)		

Nivel SAMR general alcanzado: ☐ Sustitución ☐ Aumento ☐ **Modificación** ☐ Redefinición

3. Alineación con el Currículo de Estudios Sociales - Décimo Año (MinEduc, 2016)	Cumple	Observaciones
Destreza con criterio de desempeño específica: CS.4.1.36. Explicar el proceso de Independencia en Sudamérica desde el norte hasta el sur, reconociendo los actores sociales que participaron en él."		
Corresponde a objetivos y destrezas del bloque/unidad del décimo año		
Desarrolla pensamiento histórico, geográfico o ciudadano		
Promueve el análisis crítico y la conexión con la realidad ecuatoriana		
Favorece la comprensión de procesos sociales, económicos o ambientales		
Adecuado al nivel de desarrollo cognitivo de estudiantes de 15-16 años		

Valoración Global del Recurso

Puntuación	Descripción
1	No cumple ningún criterio de esta dimensión
3	Cumple parcialmente (más de la mitad de los criterios)
5	Cumple todos los criterios de esta dimensión de manera satisfactoria

Aspecto	Puntuación (1-5)	Comentario
Calidad pedagógica (Mayer)		
Nivel de transformación (SAMR)		
Alineación curricular		
Puntuación Total	/15	

Recomendación final: ☐ Excelente – Listo para usar ☐ Bueno – Requiere pequeños ajustes ☐ Regular – Requiere mejoras importantes ☐ No recomendable

Fortalezas:

Debilidades / Sugerencias de mejora:

ANEXO D. EVIDENCIA DEL RECURSO “EL AMANECER DE UNA NUEVA AMÉRICA”



UNIVERSIDAD ESTATAL PENÍNSULA DE SANTA ELENA
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN E IDIOMAS
CARRERA DE EDUCACIÓN BÁSICA



“El Amanecer de una Nueva América”

Guía didáctica de la Independencia Latinoamericana.

Reflexión Crítica: Esta guía está diseñada para leerse no como una lista de fechas, sino como un mapa estratégico de causas, consecuencias y promesas inconclusas.

UPSE
UNIVERSIDAD ESTATAL
PENÍNSULA DE SANTA ELENA

Un continente inmenso, gobernado desde el otro lado del océano.

A principios del siglo XIX, un profundo malestar recorría América. Las Reformas Borbónicas limitaban severamente el comercio local y centralizaban el poder burocrático, marginando a las élites locales.

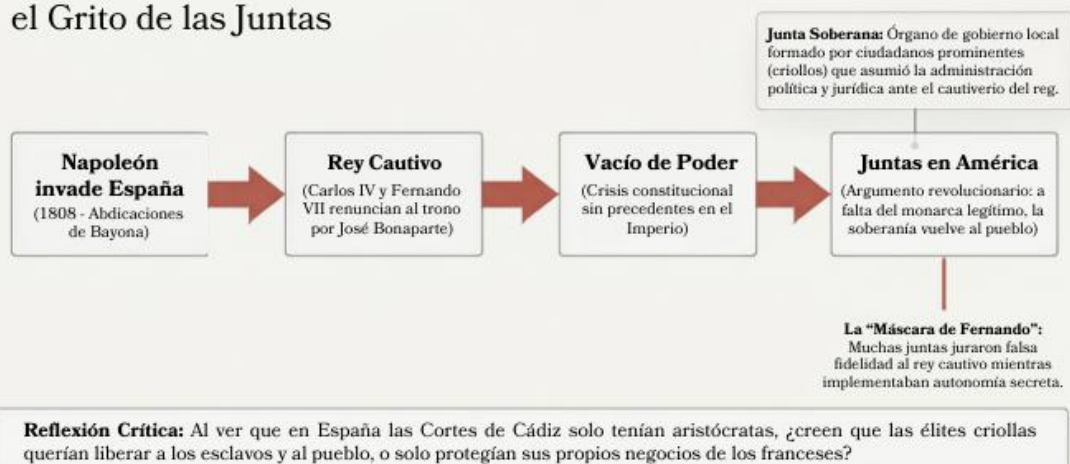
Criollo: Descendiente de europeos, nacido en territorio americano. Conformaban la élite económica, pero carecían de pleno poder político virreinal.



Reflexión Crítica: ¿Cómo afecta a una sociedad que las decisiones económicas que definen su supervivencia se tomen a miles de kilómetros de distancia?

UPSE
UNIVERSIDAD ESTATAL
PENÍNSULA DE SANTA ELENA

Capítulo I: El Efecto Dominó y el Grito de las Juntas



UPSE UNIVERSIDAD ESTATAL
PENÍNSULA DE SANTA ELENA

Capítulo II: Sangre en los Andes y Represión Continental

La corona no toleró la insubordinación. Autoridades peninsulares desataron un terror estatal diseñado para apagar la rebelión mediante el sacrificio humano.

Realistas / Patriotas:
Realistas: Facciones leales a la Corona Española. Patriotas: Tropas y sectores independentistas que lucharon por la emancipación.

Quito (10 Ago 1809 - 2 Ago 1810): Junta liderada por Montúfar. Termina en la brutal 'Masacre de los próceres' ejecutada por tropas limeñas y neogranadinas.

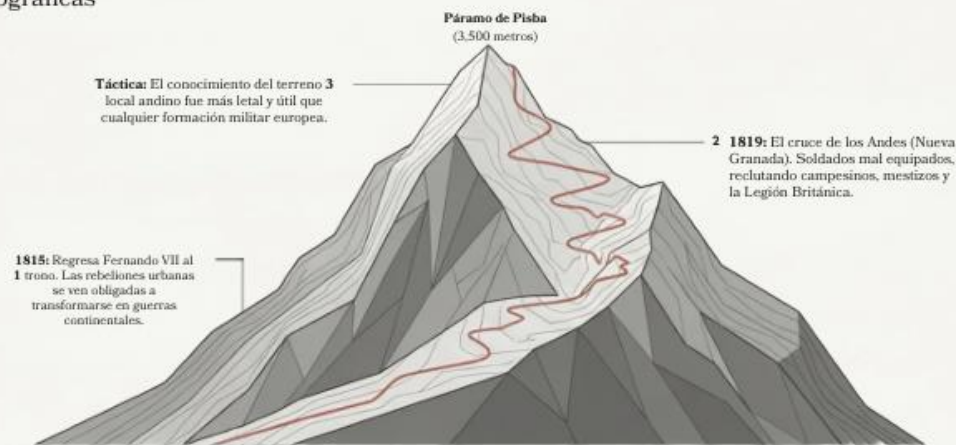
Bogotá: Procesos de represión similares contra líderes como Antonio Nariño y Camilo Torres.

Bolivia y Perú (1808-1812): Múltiples alzamientos aplastados.

Reflexión Crítica: Observe el mapa. Estos no fueron eventos aislados, sino un gran fenómeno continental sincronizado. ¿Qué nivel de convicción se requiere para mantener una rebelión frente a un terror de Estado organizado?

UPSE UNIVERSIDAD ESTATAL
PENÍNSULA DE SANTA ELENA

Capítulo III: De Rebeliones Urbanas a Guerras Geográficas



Reflexión Crítica: La geografía andina fue el general más implacable de la guerra. ¿De qué servía la táctica europea frente a cordilleras heladas a 3,500 metros de altura?

UPSE UNIVERSIDAD ESTATAL
PENÍNSULA DE SANTA ELENA

La Estrategia Continental: El Movimiento de Pinzas

Brazo Norte (Descendente):
Simón Bolívar lidera la liberación desde Venezuela hacia el sur.

Brazo Sur (Ascendente):
San Martín y Bernardo O'Higgins cruzan los Andes liberando Argentina y Chile, subiendo hacia Perú.



Punto de Cierre (Ecuador):
Entrevista de Guayaquil (1822). Antonio José de Sucre sella la libertad local en la Batalla de Pichincha (24 de mayo de 1822), abriendo paso a Junín y Ayacucho (1824).

Reflexión Crítica: Imagine el avance como dos brazos que se cierran sobre el imperio. La independencia no fue una victoria de naciones aisladas, fue un esfuerzo transnacional coreografiado.

UPSE UNIVERSIDAD ESTATAL
PENÍNSULA DE SANTA ELENA

Capítulo IV: Las Excepciones a la Regla

	México (Nueva España)	Brasil
Origen	Revuelta popular, campesina e indígena (1810). Aplastada inicialmente por élites por miedo a la violencia social.	Migración pacífica. La corte portuguesa huye de Napoleón y se instala en Río de Janeiro (1808).
Figuras Clave	Sacerdotes Hidalgo y Morelos (Iniciadores) vs. Agustín de Iturbide (Consolidador).	Rey Juan VI y su hijo, el regente Pedro I.
Desenlace Irónico	"Plan de Iguala" (1821). Independencia lograda como un pacto conservador por Iturbide (quien antes persiguió insurgentes) para bloquear ideas liberales españolas.	"Grito de Ipiranga" (1822). Pedro I declara un imperio independiente liderado por la realeza, manteniendo intacta la esclavitud y evitando la guerra civil.

Capítulo V: Los Rostros Ocultos de la Revolución

La historia tradicional solo muestra al líder libertador blanco y de a caballo, ignorando a la inmensa mayoría que forjó las repúblicas.



Las Mujeres

Estrategas, espías y combatientes, no solo anfitrionas de tertulias.

Figuras: Manuela Sáenz, Juana Azurduy (Alto Perú), Policarpa Salavarieta.



Afrodescendientes

Reclutados para la infantería bajo promesas de libertad.

Figuras: Martina Caro (rebeldías afroecuatorianas).

Manumisión: Acto legal para conceder la libertad a esclavizados. Fue prometida como moneda cambio para reclutar afrodescendientes como soldados.



Pueblos Indígenas

Obligados a unirse en reclutamientos masivos, diados por tributos y a promesas sobre sus as; a menudo luchando en bandos contrarios.

Epílogo (Parte I): El Sueño Roto de la Gran Colombia



El Sueño (1819)

Simón Bolívar visionó la Gran Colombia — una nación inmensa uniendo Venezuela, Nueva Granada y Quito para resistir a potencias extranjeras.

La Ruptura (1830)

El proyecto se desmorona rápidamente debido a cuatro fracturas clave:

1. Bancarrota por las guerras.
2. Obstáculos geográficos insuperables.
3. Intereses económicos locales divergentes.
4. Ambición de caudillos militares regionales.

Caudillismo: Liderazgo militarista y carismático de figuras locales que concentraron el poder y fragmentaron los proyectos nacionales.

Reflexión Crítica: La independencia política de España no garantizó la unidad política de América. Las lealtades locales demostraron ser más fuertes que el ideal continental.

UPSE

UNIVERSIDAD ESTATAL
PENÍNSULA DE SANTA ELENA

Epílogo (Parte II): El Balance de una Independencia Inconclusa

El Triunfo

El Imperio Expulsado: El dominio español formal llegó a su fin; la soberanía política fue transferida a las nuevas repúblicas americanas.



La Tragedia

Las Estructuras Sobrevivientes: Las oligarquías nacionales tomaron el mando, perpetuando sistemas coloniales de desigualdad, racismo y dependencia económica.

El imperio fue destruido, pero la colonia sobrevivió por dentro.

UPSE

UNIVERSIDAD ESTATAL
PENÍNSULA DE SANTA ELENA

ANEXO E. EVIDENCIA DEL JUEGO INTERACTIVO EN WAYGROUND

W 1 Prima

Las Juntas antes de 1810: El movimiento juntista americano
La barba roja de Barbarroja

Las Juntas antes de Mayo de 1810

Mirar en YouTube

00:15

Responda Q1 - Q15 según el video proporcionado

Q1: Opción múltiple **✓ Correcto** 00:15

¿Qué hito histórico se celebra el 25 de mayo de 1810 en Buenos Aires?

Q2: Opción múltiple 00:45

¿Cuánto tiempo llevaba gestándose el movimiento juntista antes de la Revolución de Mayo?

Q3: Opción múltiple 01:05

¿Cuál fue la causa principal del surgimiento de nuevas instituciones de gobierno en España?

ANEXO F. AUTORIZACIÓN INSTITUCIONAL



**FACULTAD DE CIENCIAS
DE LA EDUCACIÓN E IDIOMAS**
CARRERA DE EDUCACIÓN BÁSICA

OFICIO No. UPSE-CEB-2026-0414-MG
La Libertad, 13 de julio de 2026.

Lic. Marlene Peláez Duarte, Mgtr.
Directora de la Unidad Educativa Evangélica "Almt. Alfredo Poveda
Burbano"
Ciudad.

De mis consideraciones:

Quien suscribe, Lcda. Margot García Espinoza, PhD., directora de la Carrera de Educación Básica de la Facultad de Ciencias de la Educación e Idiomas de la Universidad Estatal Península de Santa Elena, me dirijo a usted con la finalidad de solicitar su autorización para que la estudiante **Dominguez Mendoza Angie Jaritza**, desarrollen su proyecto de investigación en la institución educativa bajo su digna dirección.

El tema del proyecto es: "Recursos digitales en la motivación escolar en Estudios Sociales". Para el desarrollo del mismo, la estudiante aplicará instrumentos de recolección de información, como encuestas y entrevistas, dirigido a estudiantes de la comunidad educativa.

Las actividades están programadas para ejecutarse durante el periodo académico 2026-1, específicamente en el mes de julio del presente año.

Por la favorable acogida que usted dará a la presente, le anticipo mis más sinceros agradecimientos. Atte.



MARGOT MERCEDES
GARCÍA ESPINOZA



Lcda. Margot García Espinoza, PhD.
Directora de la Carrera de Educación Básica
Universidad Estatal Península de Santa Elena
C.c.: Archivo



ANEXO G. SALIDAS ESTADÍSTICAS

[illegible]