



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

**GAMIFICACIÓN DIGITAL PARA LA EVALUACIÓN FORMATIVA EN LA
ASIGNATURA DE ESTUDIOS SOCIALES**

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

AUTORES:

Alava Véliz Jocelyne de los Ángeles

Reyes Salinas Diana Carolina

TUTOR:

MSc. Lenin Iñiguez Apolo

LA LIBERTAD, ECUADOR

DICIEMBRE – 2025

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

**GAMIFICACIÓN DIGITAL PARA LA EVALUACIÓN FORMATIVA EN LA
ASIGNATURA DE ESTUDIOS SOCIALES.**

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

AUTORES:

ALAVA VÉLIZ JOCELYNE DE LOS ÁNGELES

REYES SALINAS DIANA CAROLINA

TUTOR:

MSc. LENIN IÑIGUEZ APOLO

LA LIBERTAD, ECUADOR

DICIEMBRE – 2025

UPSE

DECLARACIÓN DEL DOCENTE TUTOR

En mi calidad de Docente Tutor del Trabajo de Integración Curricular, “GAMIFICACIÓN DIGITAL PARA LA EVALUACIÓN FORMATIVA EN LA ASIGNATURA DE ESTUDIOS SOCIALES”, elaborado por las Srtas. Alava Véliz Jocelyne de los Ángeles y Reyes Salinas Diana Carolina, estudiantes 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 Licenciados en Ciencias de la Educación Básica, me permito declarar que luego de haber dirigido su desarrollo y estructura final del trabajo, éste cumple y se ajusta a los estándares académicos, razón por la cual, apruebo en todas sus partes, encontrándose apto para la evaluación del docente especialista.

Atentamente




MSc. Lenin Iñiguez Apolo

DOCENTE TUTOR

DECLARACIÓN DEL DOCENTE ESPECIALISTA

En mi calidad de Docente Especialista, del Trabajo de Integración Curricular “GAMIFICACIÓN DIGITAL PARA LA EVALUACIÓN FORMATIVA EN LA ASIGNATURA DE ESTUDIOS SOCIALES”, elaborado por las Srtas. Alava Véliz Jocelyne de los Ángeles y Reyes Salinas Diana Carolina, estudiantes 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 Licenciados 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



Msc. Javier García Morales

DOCENTE ESPECIALISTA

DECLARACIÓN AUTORÍA DE LOS ESTUDIANTES

Nosotras, **ALAVA VÉLIZ JOCELYNE DE LOS ÁNGELES** portador de la cédula 094142163-8 y **REYES SALINAS DIANA CAROLINA** portadora de la cédula 245016546-5, estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación e Idiomas, Carrera de Educación Básica, en calidad de autores del Trabajo de Integración Curricular titulado,

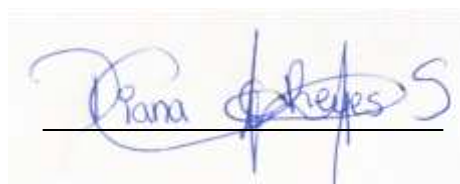
“GAMIFICACIÓN DIGITAL PARA LA EVALUACIÓN FORMATIVA EN LA ASIGNATURA DE ESTUDIOS SOCIALES.”, nos permitimos declarar y certificar libre y voluntariamente que lo escrito en este trabajo investigativo es de nuestra propia autoría a excepción de las citas bibliográficas utilizadas y la propiedad intelectual de la misma pertenece a la Universidad Estatal Península de Santa Elena.

Atentamente,



Alava Véliz Jocelyne de los Ángeles

CI 0941421638



Reyes Salinas Diana Carolina

CI 2450165465

TRIBUNAL DE GRADO



Margot García Espinoza, PhD

**DIRECTORA DE LA
CARRERA**



Javier García Morales MSc

DOCENTE ESPECIALISTA



Lenin Iñiguez Apolo, Msc

DOCENTE TUTOR



Nelia González de Pirela, PhD

DOCENTE UIC

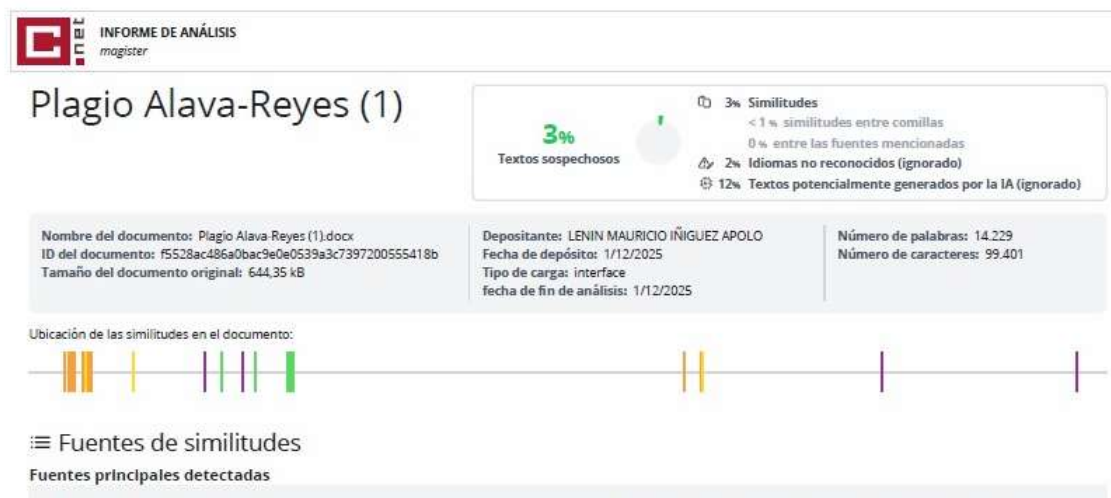


María de la Cruz Tigrero, Msc

SECRETARIA

CERTIFICADO DE ANTIPLAGIO

En calidad de Tutor del Trabajo de Integración Curricular, “GAMIFICACIÓN DIGITAL PARA LA EVALUACIÓN FORMATIVA EN LA ASIGNATURA DE ESTUDIOS SOCIALES”, elaborado por las Srtas. Alava Véliz Jocelyne de los Ángeles Alava Véliz y Reyes Salinas Diana Carolina, 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 analizado en el sistema anti plagio, COMPILATIO y de haber cumplido los requerimientos exigidos de valoración, el trabajo ejecutado, se encuentra con 3% de la valoración permitida, por consiguiente se procede a emitir el presente informe. Adjunto reporte de similitud.



Atentamente,

MSc. Lenin Iñiguez Apolo

DOCENTE TUTOR

AGRADECIMIENTO

Agradezco a Dios por darme una nueva oportunidad de vivir, valorando las cosas pequeñas y todo lo valioso que tengo en mi vida, por darme fuerzas para concluir esta carrera profesional.

Gracias a mi amado papá Johnny, quien sembró en mí desde siempre la semilla de la superación y valores firmes que jamás han tambaleado. Aunque ya no te tenga a mi lado, tu amor y tu presencia permanecen vivos en mi corazón, guiando cada uno de mis pasos.

Gracias a mi amada mamá Janeth, cuyo amor inagotable, sacrificio y fuerza silenciosa han sido el cimiento de cada uno de mis logros. Tu sabiduría y apoyo constante iluminaron cada desafío y me enseñaron a creer en mí incluso en los momentos más inciertos. Este trabajo, este triunfo, también es tuyo.

Gracias a mi papá Fernando, por tu cariño, tu compañía y por demostrarme que la familia también se construye con actos de amor, valoro profundamente todo lo que has hecho por mí.

Gracias a mi María, quien fue la principal promotora para que iniciara esta carrera. Mi amor por ti no se mide por un título académico; tú me diste el título más importante desde que llegaste a mi vida. Eres mi mayor motivación, y el anhelo de darte lo mejor me impulsó a esforzarme el doble durante todos estos años.

Gracias a mi pequeña Aria. Llegaste a darme el último impulso que necesitaba y a iluminar con tu ternura los meses más oscuros de este año. Tu presencia, pequeña mía, fue mi luz, mi fuerza y mi mayor recordatorio de que siempre vale la pena seguir adelante.

Gracias a mis hermanos Janeth y Nexar, por motivarme, por estar siempre pendientes de mí y por brindarme su apoyo día a día. Su cariño y compañía hicieron este camino más ligero y significativo.

Gracias a mi mejor amigo y compañero de vida, Ricardo. Tu apoyo incondicional, tu paciencia y tu presencia en cada etapa de este proceso han sido fundamentales. Has sido testigo de cada logro y cada esfuerzo, y sin ti este camino habría sido mucho más difícil. Gracias por caminar conmigo hasta este final y nuevo comienzo.

Gracias a mi querida suegra y amiga, Lcda. Karina. Por su cariño sincero hacia mí que se convirtió en un apoyo invaluable; por su compañía en mis momentos más difíciles y por la confianza para continuar mis estudios, sabiendo que mis pequeñas estaban en manos amorosas y seguras. Gracias por estar presente en cada triunfo y también en las situaciones realmente complicadas. Su apoyo ha marcado una diferencia inmensa en este camino.

Gracias a mi colega y muy querida amiga Diana, compañera inseparable en este camino. Tu apoyo constante a lo largo de la carrera y tu acompañamiento incondicional en mis meses más difíciles fueron un verdadero refugio. Estoy profundamente agradecida por tu amistad y por cada gesto de fortaleza que me brindaste.

Gracias a mi tutor, Msc. Lenin, quien durante toda la carrera me motivó a superarme cada día, guiándome con paciencia y dedicación. Su orientación y confianza fueron fundamentales para alcanzar este logro.

Finalmente, un agradecimiento especial a mi hermana Juliet. No existen palabras suficientes para expresar lo que has significado durante este proceso. Cada página de este trabajo lleva tu nombre, porque detrás de cada avance, cada desvelo y cada logro, estuviste tú: animándome, sosteniéndome y recordándome que sí podía. Gracias por tus palabras, tu tiempo, tus sacrificios y por reconocer en mí un potencial que, a veces, ni yo misma veía. Sin tu amor, tu paciencia y tu entrega absoluta, este sueño no habría sido posible. Este logro no solo me pertenece, también es tuyo. Gracias, hermana, por ser hogar, apoyo y corazón en cada etapa de esta travesía.

Alava Véliz Jocelyne de los Ángeles

AGRADECIMIENTO

A Dios, ante todo, por darme salud, fuerza y un poquito de cordura cuando más lo necesitaba en este camino y aún más en esta locura llamada tesis.

A mi familia, que es mi refugio. A mis papás, gracias por creer en mí incluso cuando yo misma dudaba, por su comprensión y apoyo durante toda mi vida. Los amo con todo el corazón. A mis hijos, el motor más grande de mi vida, a ustedes, mis chicos, les dedico este logro con todo el corazón. Cada página de esta tesis lleva impregnada la razón por la que nunca me rendí: quería que un día miraran a su mamá y sintieran orgullo, pero sobre todo que vieran que los sueños sí se cumplen cuando uno lucha por ellos a pesar de la edad.

A mi pareja gracias por todo negrito, por tu comprensión y apoyo. Este logro también va por ti. Por preguntar ¿cuándo viajas?, ¿ya hiciste tus cosas? Por ayudarme algunas veces. Muchísimas gracias.

A mi tutor de tesis, MSc. Lenin Iñiguez gracias de verdad. Por las correcciones, por confiar en la idea desde el principio cuando le comenté que quería hacerlo por el área de Estudios Sociales, a lo largo de los años de estudio usted fue una pieza clave para seguir este camino y ser mejor.

A los profesores, que me formaron, que hicieron que este camino sea mejor y a veces estresante, que muchas veces me hicieron cuestionar mis decisiones de vida por las enseñanzas o reflexiones.

A mi mejor amiga Jocelyne acompañante de esta locura que hasta el día de hoy seguimos, gracias, amiga por todo, aunque a veces diga que me caes mal es mentira solo lo hago por molestar, por tu apoyo en estos semestres, ser parte de este proceso y querer estar juntas en cada grupo.

A todos los que de alguna forma estuvieron aquí, aunque no los nombre: gracias por ser parte de este sueño que hoy se hace realidad. Este título también es un poquito suyo.

Reyes Salinas Diana Carolina

DEDICATORIA

Dedico este logro a las personas que llenan mi vida de amor, motivación y luz: mi familia. En especial a María, Aria, Mateo y Juliet, a quienes deseo motivar a crecer, brillar y superar cualquier meta que se propongan. Este logro se alcanzó por su apoyo; gracias por caminar conmigo, sostenerme y llenarme de razones para nunca rendirme.

A través de este trabajo celebro la educación y el poder que tiene de abrir puertas, inspirar sueños y transformar vidas.

Alava Véliz Jocelyne de los Ángeles

DEDICATORIA

Este logro primero va dirigido a Dios por darme la fortaleza que necesitaba para salir adelante, que por él estoy terminando mi carrera que tanto me esmere en conseguirlo días en que quería renunciar, días en que las conversaciones con él eran profundas para seguir o parar, pero aquí estamos a la final de la recta. Por los triunfos y momentos difíciles que me han enseñado a valorar cada día más. A mi papá por su apoyo moral y económicamente a lo largo de este camino, a pesar de que él no pudo estudiar en una universidad hizo todo lo posible para que yo lo haga, pese a todo él estuvo ahí, también a mi madre que dijo anda a estudiar que yo cuido de tus hijos mientras no estás, a ella que también fue un apoyo moral ya que siempre estuvo presente, gracias a Don Isidro Reyes y Flor Salinas este título es por ustedes dos que siempre están ahí a pesar de todo.

A mis hijos Luis Darío y Ángel Sebastián por ustedes mis chicos, disculpen si les falté en algún momento, fui la mamá ausente en algunas situaciones escolares para ustedes también esta dedicatoria y este logro. A mi abuela Vicenta Catuto que hoy no está entre nosotros viejita, querías verme con ese título ya lo conseguí. Espero que estes orgullosa de mi en donde estés. A mi pareja y papá de mi bebé por ese apoyo moral y económicamente. Tú fuiste inspiración a seguir esta carrera, por tu labor cada día dentro de las aulas hiciste que yo quisiera esta profesión y ser docente.

A mi compañera y amiga de tesis por todos los bellos y malos momentos que me llevo en la memoria, fuiste y eres una pieza esencial para conseguir este anhelado y querido título, sin ti la universidad no hubiera sido igual.

Reyes Salinas Diana Carolina

RESUMEN

Esta investigación resalta la importancia de la gamificación digital como una estrategia innovadora en el proceso educativo, específicamente en la evaluación formativa. Dejando atrás metodologías tradicionales, se busca posicionar la gamificación digital en el área de estudios sociales como fuente de motivación para los estudiantes, mejorando el aprendizaje significativo, dando una retroalimentación inmediata y mejorando sus habilidades digitales en el entorno digital en el que nos desarrollamos actualmente.

Este estudio se realizará en diferentes instituciones educativas de la provincia de Santa Elena tanto fiscales como particulares en el subnivel medio del nivel de educación básica, buscando además identificar las deficiencias de equipos tecnológicos que existen en estos tipos de instituciones.

La metodología que aplicamos es un enfoque mixto con el uso de cuestionarios digitales semi estructurados además de una guía de observación para realizar con más precisión el estado real de estas instituciones educativas.

Palabras clave: gamificación digital, estudiantes, evaluación formativa, tecnología.

ABSTRACT

This research highlights the importance of digital gamification as an innovative strategy in the educational process, specifically in formative assessment. Leaving behind traditional methodologies, the aim is to position digital gamification in the area of social studies as a source of motivation for students, enhancing meaningful learning, providing immediate feedback, and improving their digital skills in the digital environment in which we currently operate.

This study will be conducted in different public and private educational institutions in the province of Santa Elena at the upper secondary level of basic education. It also seeks to identify the deficiencies in technological equipment that exist in these types of institutions.

The methodology we apply is a mixed approach using digital surveys and classroom observations, with the aim of demonstrating how gamification influences the assessment process, its strengths, and limitations.

Keywords: digital gamification, students, formative assessment, technology.

ÍNDICE DE CONTENIDO

PORTADA.....	I
CARÁTULA.....	II
DECLARACIÓN DEL DOCENTE TUTOR.....	III
DECLARACIÓN DEL DOCENTE ESPECIALISTA.....	IV
DECLARACIÓN AUTORÍA DE LOS ESTUDIANTES.....	V
TRIBUNAL DE GRADO.....	VI
CERTIFICADO DE ANTIPLAGIO.....	VII
AGRADECIMIENTO.....	VIII
DEDICATORIA.....	XI
RESUMEN.....	XIII
ABSTRACT.....	XIV
ÍNDICE DE CONTENIDO.....	XV
ÍNDICE DE GRÁFICOS.....	XVIII
ÍNDICE DE TABLAS.....	XIX
ÍNDICE DE ANEXOS.....	XX
INTRODUCCIÓN.....	1
CAPÍTULO I.....	3
EL PROBLEMA.....	3
1.1 Situación problemática.....	3
1.2 Planteamiento del problema.....	6
1.2.1 Pregunta principal.....	6
1.2.2 Preguntas secundarias.....	6
1.3 Propósitos u objetivos.....	7
1.3.1 Objetivo general.....	7
1.3.2 Objetivos específicos.....	7
1.4 Justificación.....	7
1.5 Alcance.....	8
1.6 Delimitaciones.....	8
1.7 Limitaciones.....	9
CAPÍTULO II.....	10
MARCO TEÓRICO.....	10
2.1 Antecedentes.....	10
2.2 Variable independiente: Gamificación digital.....	11

2.2.1	Origen y evolución del concepto.....	11
2.2.2	Concepto de gamificación	12
2.2.3	Objetivos de la gamificación	12
2.2.4	Fundamentos teóricos de la gamificación	13
2.2.5	Gamificación en el contexto educativo	15
2.2.6	Componentes y elementos del diseño gamificado.....	15
2.2.7	Plataformas digitales.....	17
2.2.8	Gamificación en la asignatura de Estudios Sociales	18
2.2.9	Implementación de gamificación digital en instituciones particulares y fiscales..	18
2.3	Variable dependiente: Evaluación Formativa.....	18
2.3.1	Concepto y evolución de la evaluación	18
2.3.2	Fundamentos teóricos de la evaluación formativa.	19
2.3.3	Autoevaluación y coevaluación como herramientas de reflexión	21
2.3.4	Definición de evaluación formativa	21
2.3.5	Dimensiones y funciones de la evaluación formativa	22
2.3.6	Dimensiones de la evaluación formativa.....	22
2.3.7	Funciones de la evaluación formativa	23
2.3.8	Evaluación formativa en la asignatura de Estudios Sociales.....	24
2.3.9	La evaluación de competencias en los Estudios Sociales.....	25
2.3.10	Estrategias activas en sintonía con la evaluación formativa	25
2.3.11	Herramientas digitales al servicio de la comprensión ciudadana	26
2.3.12	Relación entre gamificación digital y evaluación formativa	26
2.4	Comparativa entre instituciones fiscales y particulares	27
CAPÍTULO III.....		29
MARCO METODOLÓGICO.....		29
3.1	Enfoque de la investigación	29
3.2	Tipo de la investigación	29
3.3	Diseño de la investigación	29
3.4	Integración de los resultados cuantitativos y cualitativos.....	30
3.5	Población.....	30
3.6	Muestra	31
3.7	Técnicas e instrumentos de recolección de datos	31
3.8	Procedimiento	32
3.9	Análisis de datos	32

3.10	Análisis de confiabilidad.....	33
3.11	Matriz de consistencia.....	34
3.12	Operacionalización de las variables.....	36
CAPÍTULO IV.....		39
RESULTADOS Y ANÁLISIS.....		39
4.1	Resultados cuantitativos de estudiantes.....	39
4.2	Análisis por dimensiones.....	41
4.2.1	Dimensión 1: Uso de plataformas y recursos digitales.....	41
4.2.2	Dimensión 2: Implementación institucional.....	42
4.2.3	Dimensión 3: motivación.....	44
4.2.4	Dimensión 4 Desarrollo en competencias cognitivas.....	46
4.2.5	Dimensión 5: Retroalimentación.....	47
4.3	Comparaciones mediante pruebas t.....	49
4.4	Resultados cualitativos.....	50
4.5	Tabla de Resultados de la Guía de Observación.....	50
4.6	Resultados de docentes.....	52
4.6.1	Dimensión : Desarrollo en competencias cognitivas.....	52
4.6.2	Dimensión : Conocimiento docente.....	53
4.6.2.1	Indicador: Nivel de conocimiento y manejo de docentes sobre gamificación.....	53
4.7	Triangulación de datos.....	58
4.8	Discusión de resultados.....	61
CAPÍTULO V.....		64
CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.....		64
5.1.	Conclusiones.....	64
5.2.	Recomendaciones.....	65
BIBLIOGRAFÍA.....		67
ANEXOS.....		71

ÍNDICE DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 <i>RESULTADOS PRUEBA SER INEVAL (2020-2021)</i>	5
GRÁFICO 2 <i>RESULTADOS PRUEBA SER INEVAL (2021-2022)</i>	5
GRÁFICO 3 <i>RESULTADOS PRUEBA SER INEVAL (2022-2023)</i>	6
GRÁFICO 4 <i>RESULTADOS PRUEBA SER INEVAL (2023-2024)</i>	6
GRÁFICO 5 <i>DIMENSIÓN 1</i>	42
GRÁFICO 6 <i>DIMENSIÓN 2</i>	43
GRÁFICO 7 <i>DIMENSIÓN 3</i>	44
GRÁFICO 8: <i>DIMENSIÓN 4</i>	46
GRÁFICO 9: <i>DIMENSIÓN 5</i>	48
GRÁFICO 10: <i>PREGUNTAS ABIERTAS</i>	50

ÍNDICE DE TABLAS

TABLA 1 EVOLUCIÓN EVALUACIÓN SER	4
TABLA 2 INSTITUCIONES EDUCATIVAS DE ESTUDIO.	8
TABLA 3 CONCEPTO Y EVOLUCIÓN DE LA EVALUACIÓN EDUCATIVA.....	19
TABLA 4 POBLACIÓN DE ESTUDIANTES.	30
TABLA 5 <i>ANÁLISIS DE CONFIABILIDAD</i>	33
TABLA 6 MATRIZ DE CONSISTENCIA	34
TABLA 7 MATRIZ DE CONSISTENCIA	36
TABLA 8 <i>RESULTADOS GENERALES INSTITUCIONES FISCALES</i>	39
TABLA 9 <i>RESULTADOS GENERALES INSTITUCIONES PARTICULARES</i>	40
TABLA 10 <i>DISTRIBUCIÓN DE DIMENSIÓN 1</i>	41
TABLA 11 <i>DISTRIBUCIÓN DE DIMENSIÓN 2</i>	42
TABLA 12 <i>DISTRIBUCIÓN DE DIMENSIÓN 3</i>	44
TABLA 13 <i>DISTRIBUCIÓN DE DIMENSIÓN 4</i>	46
TABLA 14 <i>DISTRIBUCIÓN DE DIMENSIÓN 5</i>	47
TABLA 15 <i>COMPARACIÓN DE VARIABLES CON PRUEBA T</i>	49
TABLA 16 <i>RESULTADOS GUÍA DE OBSERVACIÓN</i>	50
TABLA 17 <i>INTEGRACIÓN DE RETOS O COMPETENCIAS COLABORATIVAS</i>	52
TABLA 18 <i>NIVEL DE CONOCIMIENTO SOBRE GAMIFICACIÓN</i>	53
TABLA 19 <i>CAPACITACIÓN PREVIA EN HERRAMIENTAS GAMIFICADAS</i>	54
TABLA 20 <i>DISPONIBILIDAD DE DISPOSITIVOS</i>	55
TABLA 21 <i>USO DE FEEDBACK</i>	56
TABLA 22 <i>INTERÉS PERCIBIDO</i>	56
TABLA 23 <i>MATRIZ DE TRIANGULACIÓN DE DATOS</i>	58

ÍNDICE DE ANEXOS

ANEXO 1 : <i>VALIDACIÓN DE INSTRUMENTOS</i>	71
ANEXO 2 SOLICITUD PARA REALIZAR EL ESTUDIO	74

INTRODUCCIÓN

La asignatura de Estudios Sociales en la Educación General Básica enfrenta en Ecuador un desafío persistente: los puntajes obtenidos por los estudiantes en las evaluaciones estandarizadas SER Estudiante del INEVAL han mostrado un estancamiento o leve descenso durante los últimos cuatro períodos lectivos, ubicándose sistemáticamente por debajo de los 700 puntos sobre 1000 a nivel nacional. Este bajo rendimiento se acompaña de una percepción generalizada de desinterés por parte de los alumnos hacia los contenidos históricos, geográficos y cívicos, situación que se agrava cuando los procesos evaluativos siguen anclados en pruebas escritas tradicionales que generan ansiedad y fomentan la memorización mecánica en lugar del pensamiento crítico y la comprensión profunda.

En este contexto surge la gamificación digital como una alternativa pedagógica capaz de transformar la evaluación tradicional en un proceso continuo, motivador y formativo. Al incorporar elementos propios de los juegos (puntos, niveles, retos, retroalimentación inmediata e insignias) mediante plataformas accesibles, esta estrategia busca no solo incrementar la participación estudiantil, sino también fortalecer la evaluación formativa, reducir la brecha entre instituciones fiscales y particulares, y contribuir al desarrollo de competencias cognitivas, metacognitivas y socioemocionales requeridas para una ciudadanía activa y reflexiva.

Esta investigación analiza la aplicación real de la gamificación digital en la evaluación formativa de la asignatura de Estudios Sociales en estudiantes del subnivel medio (5.º a 7.º año de Educación General Básica) de tres instituciones educativas de la provincia de Santa Elena: una fiscal y dos particulares.

La investigación se estructura en los siguientes capítulos:

Capítulo I – Planteamiento del problema Se presenta la situación problemática a partir de los resultados nacionales y regionales de las pruebas SER Estudiante (2020-2024), se delimita el objeto de estudio y se plantean la pregunta principal, las preguntas secundarias, los objetivos generales y específicos, así como la justificación, alcance y limitaciones del estudio.

Capítulo II – Marco teórico Se construye el sustento conceptual y teórico de la gamificación digital y la evaluación formativa, revisando autores fundamentales como Werbach y Hunter (2012), Kapp (2012), Black y Wiliam (1998), Ausubel (2002), Deci y

Ryan (2000) y Csikszentmihalyi (1990), y se analizan antecedentes internacionales y nacionales que permiten contextualizar la propuesta en el ámbito ecuatoriano.

Capítulo III – Marco metodológico Se describe el enfoque mixto utilizado, el diseño no experimental transversal, con una población de 139 estudiantes y 3 docentes de tres instituciones, los instrumentos aplicados, el procedimiento seguido y las técnicas de análisis cuantitativo y cualitativo.

Capítulo IV – Resultados y discusión Se presentan los resultados y el análisis obtenido en cada una de las dimensiones. Finaliza con la discusión de resultados, conclusiones tomando como referencia el marco teórico y los resultados y las recomendaciones.

CAPÍTULO I

EL PROBLEMA

1.1 Situación problemática

En el trayecto de los años la educación ha forjado su propia evolución conforme al avance de los procesos que han llevado a la creación de nuevas estrategias de enseñanza para los estudiantes. En el ámbito de la educación moderna, la gamificación se ha ido afianzando como una metodología innovadora que integra elementos y dinámicas propias de los juegos para el uso dentro y fuera del aula.

Bengochea (2021), opina que la gamificación es un proceso donde entran en juego distintas mecánicas y técnicas propias de la identidad o esencia del diseño de juegos, por esta razón su finalidad es motivar a los participantes a conseguir propósitos específicos. Esta metodología no solo hace el aprendizaje más atractivo y motivador, incluso facilita la interiorización de conocimientos, con la incorporación de puntos, niveles, recompensas, desafíos y retroalimentación constante.

Permitiendo generar una vivencia positiva que incentiva la motivación intrínseca, la mejora de habilidades cognitivas y socioemocionales, y la participación en el aula. González (2021), indica que, cuando se utiliza un juego ya existente como complemento de la enseñanza, se está aplicando el aprendizaje basado en juegos. Es fundamental distinguir que el aprendizaje basado en juegos integra el uso de estos, como herramienta educativa, la gamificación por su parte se basa en incorporar elementos y dinámicas propias de los juegos en el aprendizaje.

En consecuencia, es fundamental agregar la transformación digital en los métodos evaluativos, donde la gamificación juega un papel clave al hacer la evaluación más atractiva reduciendo así el estrés estudiantil. Por otra parte, aporta a la transformación del ambiente educativo en un espacio dinámico, colaborativo e inclusivo, que suele ser más interactivo y efectivo. Por otro lado, Hernández (2020), nos dice que la evaluación es un comportamiento natural en los humanos; constantemente evaluamos lo que nos rodea y tomamos decisiones en nuestras vidas. Sin embargo, en el escenario educativo, obtiene un significado particular, siendo destacado para mejorar el aprendizaje.

En el territorio ecuatoriano el Ministerio de Educación hace referencia al proceso de evaluación y decreta que la evaluación es un proceso esencialmente pedagógico, de carácter continuo, participativo y contextualizado para potenciar y mejorar la calidad de los aprendizajes en el Sistema Nacional de Educación. Por esta razón su objetivo es que la evaluación no puede ser un fin en sí misma y no puede reducirse a una calificación o medición, más bien debe asociarse al proceso pedagógico y así retroalimentar y adoptar medidas de refuerzo académico integral.

En Ecuador se realizan de manera anual evaluaciones realizadas por el Instituto Nacional de Evaluación Educativa de Ecuador “INEVAL SER ESTUDIANTES” reflejan que en el área de Ciencias Sociales dieron como resultado 693 de 1000 puntos a nivel nacional en el período 2020-2021 durante este periodo la región Costa obtuvo un puntaje de 692, mientras que la región Sierra 695 puntos (Gráfico 1).

Realizando un seguimiento en el periodo 2021-2022 hubo un descenso de 6 puntos dando un promedio nacional de 687 de 1000 puntos, las regiones Costa-Galápagos alcanzaron un puntaje de 686, mientras que Sierra-Amazonía 689 puntos en total (Gráfico 2). Siguiendo en el período lectivo 2022-2023 los estudiantes alcanzaron un puntaje nacional de 688, en Costa- Galápagos 687 de puntaje, Sierra- Amazonía obtuvo 689 puntos (Gráfico 3).

Posteriormente en el año 2023-2024 el puntaje nacional obtenido fue 690 puntos, donde Costa-Galápagos obtuvo el puntaje de 689, la región Sierra-Amazonía obtuvo un valor de 693 puntos. (Gráfico 4). Notablemente los resultados desde el período lectivo 2020-2021 han ido disminuyendo y reflejan un descenso notable en esta área, los estudiantes no muestran interés por aprender, es importante incentivar a los estudiantes a interesarse más ya que deben tener conocimiento de todas las áreas no solamente matemáticas o lengua.

Tabla 1

Evolución evaluación SER .

Período lectivo	Puntaje nacional	Costa-galápagos	Sierra-Amazonía	Variación nacional
2020-2021	693	692	695	-

2021-2022	687	686	689	↓ 6
2022-2023	688	687	689	↑ 1
2023-2024	690	689	693	↑ 2

Nota: Evolución de los puntajes en el área de Ciencias Sociales según evaluación SER a nivel nacional y por regiones (períodos lectivos 2020-2021 a 2023-2024)

Gráfico 1

Resultados prueba SER INEVAL (2020-2021)

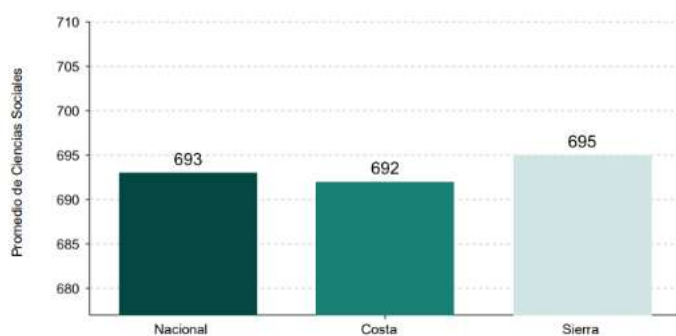


Gráfico 2

Resultados prueba SER INEVAL (2021-2022).

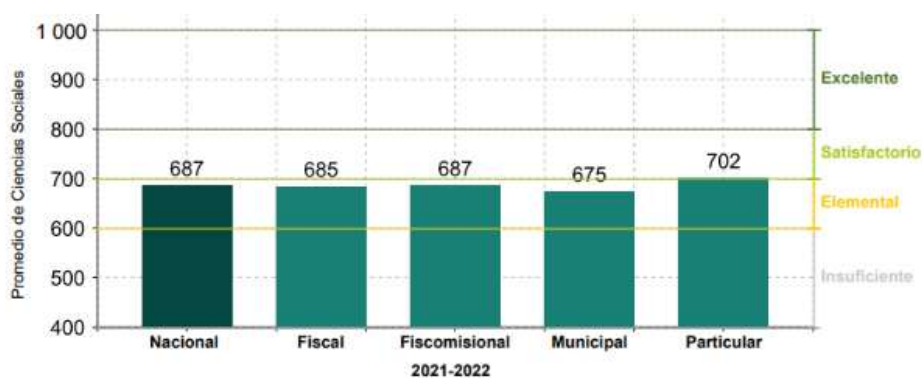


Gráfico 3

Resultados prueba SER INEVAL (2022-2023)

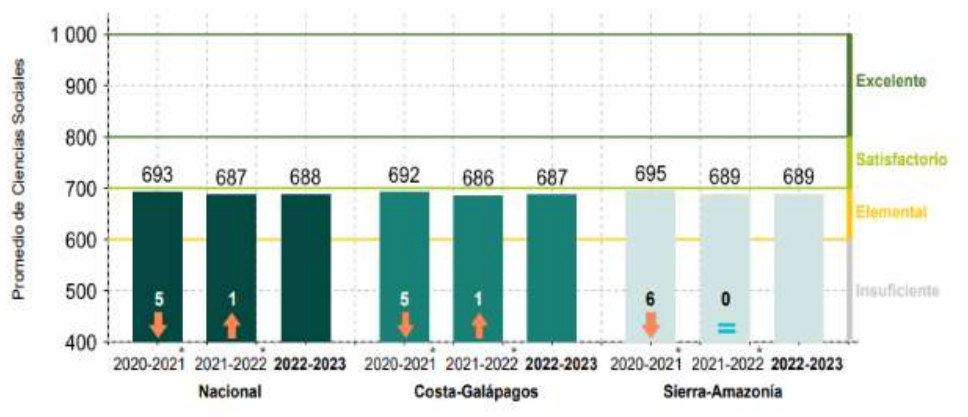
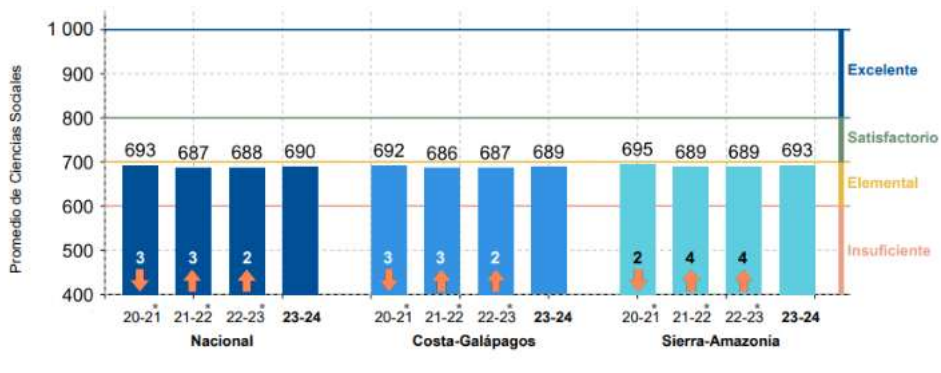


Gráfico 4

Resultados prueba SER INEVAL (2023-2024)



1.2 Planteamiento del problema

1.2.1 Pregunta principal

¿Cómo influye la gamificación digital en el proceso de evaluación formativa de la asignatura de Estudios Sociales en instituciones fiscales y particulares?

1.2.2 Preguntas secundarias

- ¿Cuál es el efecto de la aplicación de estrategias de gamificación digital en el desarrollo de competencias cognitivas en Estudios Sociales?
- ¿Qué diferencias existen en la implementación de la gamificación digital para la evaluación formativa entre instituciones fiscales y particulares?

- ¿Cuál es el nivel de conocimiento y manejo que poseen los docentes sobre gamificación digital aplicada a la evaluación formativa?
- ¿Qué recursos tecnológicos disponen las instituciones fiscales y particulares para implementar gamificación digital en la evaluación formativa?

1.3 Propósitos u objetivos.

1.3.1 Objetivo general

Analizar cómo influye la gamificación digital en el proceso de evaluación formativa de la asignatura de Estudios Sociales en instituciones fiscales y particulares.

1.3.2 Objetivos específicos

1. Medir el efecto de la aplicación de estrategias de gamificación digital sobre el desarrollo de competencias cognitivas en Estudios Sociales.
2. Comparar las diferencias en la implementación de la gamificación digital para la evaluación formativa entre instituciones fiscales y particulares.
3. Identificar el nivel de conocimiento y manejo que poseen los docentes sobre gamificación digital aplicada a la evaluación formativa.
4. Determinar la disponibilidad de recursos tecnológicos en instituciones fiscales y particulares para implementar gamificación digital en la evaluación formativa.

1.4 Justificación

Las evaluaciones son instrumentos necesarios, ya que permiten mostrar los conocimientos adquiridos por los estudiantes. Actualmente, en las instituciones educativas, las evaluaciones siguen siendo consideradas, en su mayoría, en el modelo tradicional, centrándose exclusivamente en pruebas escritas. Sin embargo, este enfoque puede generar interpretaciones erróneas de los resultados cuantitativos, etiquetando injustamente a los estudiantes como de bajo rendimiento.

La gamificación surge como alternativa transformadora al incorporar elementos lúdicos (puntos, niveles, recompensas, desafíos) en los procesos evaluativos. Favoreciendo la motivación intrínseca, la participación activa y un aprendizaje más significativo.

El estudio se centra en analizar la aplicación de la gamificación digital y su contribución a la evaluación formativa en estudiantes del subnivel medio de Educación Básica. La investigación considera tanto instituciones fiscales como particulares de la provincia de Santa Elena, identificando las condiciones pedagógicas y tecnológicas que influyen en la implementación de esta estrategia. Incluye la percepción de estudiantes y docentes, así como la observación de las prácticas empleadas en el aula para determinar el nivel de integración de herramientas gamificadas y su impacto en la participación y el aprendizaje.

1.5 Alcance

El trabajo se efectuó en instituciones educativas fiscales y privadas, con el objetivo de caracterizar las condiciones pedagógicas, tecnológicas e institucionales que median la adopción efectiva de esta estrategia didáctica. Para ello, se examinaron tanto los factores facilitadores como los obstáculos que inciden en su implementación sostenida.

Este enfoque hizo posible contrastar las declaraciones de los actores educativos y determinar el nivel de alineación entre los discursos institucionales, las intenciones docentes y la experiencia cotidiana del alumnado en relación con la gamificación digital y su incidencia en una evaluación formativa más dinámica y centrada en el estudiante.

1.6 Delimitaciones

El estudio se desarrollará en instituciones particulares y fiscales de la provincia de Santa Elena.

Tabla 2

Instituciones educativas de estudio.

Nombre de la institución	Ubicación	Tipo
Unidad Educativa Básica Montessori	Salinas – Santa Elena	Particular

Escuela Particular de Valdivia – Santa Elena	Particular
Educación Básica Hacia Nuevos Horizontes	
Unidad Educativa Carlos Salinas - Santa Elena	Fiscal
Espinoza Larrea	

1.7 Limitaciones

Esta investigación se delimita al subnivel medio de Educación básica en las instituciones educativas fiscales y particulares de la provincia de Santa Elena. Desarrollándose en el periodo lectivo vigente y se centra exclusivamente en el uso de la gamificación digital dentro del área de Estudios Sociales. Esto limitó la generalización de los resultados a otras provincias, contextos o subniveles de la básica. Por otro lado, la disponibilidad y calidad de los equipos tecnológicos en las instituciones educativas fueron limitados, lo que influyó en la implementación de los instrumentos de recolección de datos sobre la gamificación digital. No se abordan otras asignaturas ni niveles educativos.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

2.1 Antecedentes

El uso de herramientas digitales dentro del ámbito educativo ha tomado un gran impulso en la actualidad, generando así estrategias pedagógicas con metodologías innovadoras, transformando modelos tradicionales en nuevas estrategias como la gamificación, con el objetivo de incrementar la participación de los estudiantes, la motivación y los resultados de su aprendizaje significativo.

Dentro de la revisión bibliográfica internacional, investigaciones plantean que la gamificación digital dentro del nivel de educación medio tiene un impacto positivo en el cumplimiento de objetivos planteados como el incremento de la motivación de los estudiantes

“Como estrategias educativas eficaces para el aprendizaje de las Ciencias Sociales, apoyados en el uso de las nuevas tecnologías, con el objetivo de mejorar la praxis docente y los conocimientos de nuestros alumnos. Estas herramientas pueden ser utilizadas en el aula como apoyo a las metodologías pedagógicas que desarrollan los docentes, con la finalidad de educar en los conocimientos, competencias y destrezas marcados en el currículo.” (Candel, 2018, p. 1)

En otra de las publicaciones internacionales como es el artículo Gamificación en la evaluación del aprendizaje: valoración del uso de Kahoot, publicado por Marín (2018). Este trabajo consta de un enfoque cualitativo y diseño descriptivo que tiene como resultados generales que existe un valor positivo del uso de Kahoot, por el hecho de generar mayor motivación por su diseño de actividades realizadas. Por su facilidad de manejo, gratuidad, utilidad y entretenimiento se emplea esta herramienta. En este caso, este trabajo se vincula con la investigación porque aporta con información que da a conocer de manera positiva el empleo de recursos y materiales para evaluar mediados por herramientas digitales utilizados en el proceso de evaluación de los estudiantes.

También, Crespín et al. (2024), demostraron que la gamificación dio como resultados ajustar las estrategias de gamificación dependiendo de los objetivos que se planteen dentro

del aula de clases, En su estudio, los autores proponen una guía didáctica práctica que incluye un conjunto de estrategias gamificadas específicamente diseñadas para el área de Estudios Sociales. Por último, los autores añaden que el gran potencial que tiene la gamificación en los procesos educativos.

En el contexto ecuatoriano se han realizado investigaciones sobre la implementación de la gamificación digital en instituciones educativas, Reyes et al. (2025), identificaron que el uso de las herramientas digitales tiene un gran impacto en el rendimiento académico comparado con las evaluaciones tradicionales y recomiendan seguir explorando el potencial de la gamificación.

2.2 Variable independiente: Gamificación digital.

2.2.1 Origen y evolución del concepto.

La gamificación digital, entendida como la integración de mecánicas propias de los juegos en contextos no lúdicos para motivar la participación y el aprendizaje, no surgió de la nada. Su raíz etimológica se remonta al verbo inglés *to gamify*, acuñado informalmente a principios de la década de 2000 en círculos de diseño de videojuegos y marketing digital. Sin embargo, no fue hasta 2010 cuando el término *gamification* empezó a consolidarse en la literatura académica y profesional, gracias a la popularización de plataformas como Foursquare, que premiaban usando insignias y recompensas virtuales.

En el ámbito empresarial, los primeros en sistematizar el concepto fueron Werbach y Hunter (2012), profesores de la Wharton School, quienes lo definieron como “el uso de elementos de diseño de juegos en contextos no jugables”. Marcó un antes y un después al proponer un marco práctico con tres pilares: motivación que hacía referencia a puntos o niveles, dinámicas como recompensas inmediatas y componentes que eran misiones. Este enfoque, inicialmente orientado a fidelizar clientes y aumentar la productividad laboral, encontró eco rápido en la educación.

En paralelo, Kapp (2012), pedagogo y diseñador instruccional, trasladó la gamificación al aula y no solo adaptó las ideas de Werbach, sino que las enriqueció con evidencia empírica: los estudiantes expuestos a retos gamificados retenían hasta un 90 % más de contenido que en clases tradicionales. Su aporte fue clave para diferenciar la gamificación de los “juegos serios”, insistiendo en que no se trata de jugar por jugar, sino de estructurar el

aprendizaje como un juego con reglas claras, retroalimentación inmediata y progresión visible.

Desde entonces, el concepto ha evolucionado. Lo que empezó como un truco de marketing se ha convertido en una estrategia pedagógica respaldada por metaanálisis (Dicheva et al., 2015) y adoptada en plataformas como Classcraft o Kahoot. En el contexto ecuatoriano, donde los puntajes en Ciencias Sociales apenas superan los 690/1000, la gamificación digital emerge como una herramienta viable para combatir el desinterés estudiantil, especialmente en instituciones fiscales con recursos limitados.

2.2.2 Concepto de gamificación

Werbach y Hunter (2012) señalan que la gamificación se basa en el uso de elementos de juegos y técnicas de diseño de juegos en contextos no lúdicos.

Naranjo (2018), explica que la gamificación es una estrategia efectiva y cautivadora para el desarrollo de las destrezas imprescindibles del currículo de Matemáticas en la que se utilizan juegos e información fijando una conexión directa entre el conocimiento y el juego. Este principio puede ser transferible a otras áreas de estudio.

2.2.3 Objetivos de la gamificación

El objetivo de la gamificación es definir el alcance y representarlo a través de modelos que indiquen el dominio de conocimiento. Ya que esta representación debe ser construida en conjunto con los expertos pedagógicos dado que estos son los que aportan el contexto. Las representaciones que se realizara tienen que estar en conjunto con lo que se quiere proyectar las actividades que mejoren el proceso de enseñanza en los estudiantes. (Lozada y Betancur, 2017)

La gamificación consiste en emplear cualquier técnica de juego o procedimiento para tener la atención del usuario logrando así que sus habilidades y saberes mejoren. Desde este punto la gamificación tiene como objetivo realizar un conjunto de estrategias para la realización de juegos favoreciendo así su proceso que va a hacer una ayuda al estudiante a obtener un aprendizaje cooperativo y significativo dentro de las aulas. (Zambrano et al., 2020)

2.2.4 Fundamentos teóricos de la gamificación

a) Teoría del aprendizaje significativo

Ausubel (2002) planteó que el factor más importante para lograr un aprendizaje efectivo es el conocimiento previo que posee el estudiante. Según su teoría, la información nueva debe vincularse de manera lógica y coherente con los conceptos ya existentes en la mente del aprendiz, permitiendo una integración progresiva de contenidos. Esta teoría busca que el estudiante construya significados y comprenda los conocimientos adquiridos utilizándolo en cualquier contexto de la vida.

b) Teoría de la motivación y autorregulación

La Teoría de la Autodeterminación de Deci y Ryan (2000) explica por qué algunos estudiantes se motivan con un reto digital mientras otros lo ignoran. Según estos autores, la motivación no es un interruptor binario, sino un espectro que va de la motivación al querer hacer algo de manera intrínseca. De acuerdo con el autor existen tres necesidades psicológicas básicas, la autonomía que es poder elegir algo de manera libre, la competencia en la que se idealiza cuanto ha mejorado y la relación que implica trabajar en equipo. Durante su investigación estudiantes con estas tres necesidades cubiertas rinden un 23 % más y abandonan menos (Ryan y Deci, 2000).

La gamificación mal diseñada como dar puntos solo por terminar una actividad genera motivación controlada que se apaga cuando quitas la recompensa. En cambio, una misión bien estructurada internaliza la motivación y como resultado el estudiante termina investigando por cuenta propia.

c) Teoría del flujo

Esta teoría que el psicólogo de origen húngaro Csikszentmihalyi definió el estado de flujo como el momento en el que una persona se encuentra totalmente concentrada e inmersa en la tarea que está realizando (Csikszentmihalyi, 1990). Propone que cuando una persona participa activamente en una actividad donde las habilidades que posee están equilibradas con el desafío de la actividad, puede alcanzar un estado óptimo de experiencia llamado "flujo".

Por otro lado, también menciona el autor que “Si se propone alcanzar una meta lo suficientemente difícil, a partir de la cual todas las demás metas seguir lógicamente y si él o

ella invierte toda la energía en desarrollar habilidades para alcanzar esa meta”, esto quiere decir que la concentración que estudiantes pongan en cumplir un objetivo será proporcional a su motivación y creatividad.

d) Teoría sociocultural.

Vygotsky (1979) con su teoría de zona del desarrollo próximo ZPD resalta la importancia de las relaciones sociales para que los estudiantes alcancen un mejor y mayor nivel de comprensión. Esta teoría se relaciona con la gamificación ya que promueve el aprendizaje colaborativo a través del juego y la importancia con metodologías innovadoras.

e) Teoría del constructivismo.

En el constructivismo el estudiante construye su propio aprendizaje, Piaget (1964) indicó también con su teoría que, el aprendizaje percibido desde su propia realidad, y cuando se le da un sentido a su constructo con objetivos, técnicas y los recursos necesarios para alcanzar esta teoría, los estudiantes se vuelven centro del proceso de enseñanza aprendizaje. En la gamificación el estudiante va construyendo su aprendizaje a través de niveles o retos que va superando, siendo protagonista activo de su aprendizaje con la superación, logros y retroalimentación recibida y promoviendo la reflexión crítica característica propia de la asignatura de Estudios Sociales.

f) Teoría del cognitivismo

Esta teoría actúa como eje de los procesos mentales por los que pasa un estudiante, ellos son capaces de conectar información con conocimientos anteriores, priorizando la construcción y no la memorización, también facilita el desarrollo de habilidades como la toma de decisiones, pensamiento crítico y trabajo en equipo.

g) Teoría del conductismo.

El conductismo es catalogado como una corriente psicológica que su centro es la observación del ser humano y la manera en la que comporta frente a estímulos modificando su conducta. Alineado a esta investigación, esta teoría se aplica ofreciendo estímulos a los estudiantes y que actúen para obtenerlo dentro de un ambiente que aprendan.

2.2.5 Gamificación en el contexto educativo

La gamificación digital en el ámbito educativo, aprovecha herramientas digitales, como plataformas en línea, aplicaciones móviles y entornos virtuales, para transformar actividades tradicionales en experiencias interactivas. (Deterding et al., 2011).

La gamificación fomenta un aprendizaje activo al promover la resolución de problemas, la colaboración y la retroalimentación inmediata, elementos esenciales para el desarrollo de competencias cognitivas.

Teniendo en cuenta en el contexto en el que nos encontramos como docentes, la definición que acabamos de presentar debe modificarse. Tomaremos como referencia la propuesta de Foncubierta y Rodríguez (2014) que definen la gamificación como la técnica o técnicas que el profesor emplea en el diseño de una actividad, tarea o proceso de aprendizaje (sean de naturaleza analógica o digital) introduciendo elementos del juego (insignias, límite de tiempo, puntuación, dados, etc.) y/o su pensamiento (retos, competición, etc.) con el fin de enriquecer esa experiencia de aprendizaje, dirigir y/o modificar el comportamiento de los alumnos en el aula (Foncubierta y Rodríguez 2014).

El uso efectivo de la gamificación y el aprendizaje lúdico, como herramientas metodológicas y didácticas en el proceso de enseñanza aprendizaje, impactan de una manera positiva y significativo en la motivación intrínseca de los estudiantes (Boillos, 2023). El mismo autor nos argumenta que la respuesta favorable puede atribuirse a una variedad de ventajas percibidas de estas técnicas, como mejorar la retención de información, aumentar la motivación y el compromiso de los estudiantes y mejorar su capacidad para aplicar en situaciones reales.

2.2.6 Componentes y elementos del diseño gamificado.

Dentro de los elementos de la gamificación están las dinámicas, mecánicas y componentes estas son de vital importancia porque deciden las actividades didácticas que diseñemos.

- **Dinámicas:** Las dinámicas corresponden a los aspectos psicológicos y motivacionales que impulsan la conducta de los usuarios dentro de la experiencia gamificada. Estas se relacionan con las emociones y expectativas que se generan durante el proceso (Werbach y Hunter, 2012). Entre las principales dinámicas destacan:
 - a) **Retos:** Desafíos que fomentan la superación personal, no se trata de tareas repetitivas sino de desafíos con umbral de dificultad creciente que obligan al estudiante a estirar sus límites sin frustrarse. Kapp (2012) lo explica el reto debe estar justo por encima de la habilidad actual del alumno. Si es demasiado fácil, aburre; si es imposible, desmotiva. En pruebas piloto con Genially en colegios fiscales de Quito, los estudiantes que enfrentaron “retos escalonados” elevaron su tasa de completitud del 58 % al 91 % en dos semanas (Molina y Torres, 2024)
 - b) **Progresión:** La percepción del progreso se mantiene de forma constante. El avance se vuelve tangible gracias a indicadores que muestran el resultado del esfuerzo: gráficos que se completan, rangos que aumentan y representaciones digitales que se transforman.
 - c) **Competencia:** Motiva al participante a superarse en relación con los demás. Werbach y Hunter (2012) advierten: la competencia funciona cuando se percibe como justa. Señalan que la competencia solo resulta efectiva cuando es percibida como equitativa. En un estudio realizado en Guayaquil utilizando Kahoot, se observó que los estudiantes de secundaria del sistema fiscal que trabajaron en equipos de cuatro lograron disminuir la deserción en un 47 % y aumentaron la intervención oral del 34 % al 72 % (Ramírez, 2022).
 - d) **Cooperación:** promueve el trabajo en equipo y la colaboración.

- **Mecánicas**

Las mecánicas hacen referencia a las reglas, estructuras y procedimientos que organizan la experiencia gamificada y determinan cómo interactúan los participantes (Werbach y Hunter, 2012). Entre las más utilizadas destacan:

- a) **Puntos:** cuantifican logros y refuerzan el esfuerzo.
- b) **Insignias:** reconocen metas alcanzadas y generan satisfacción.
- c) **Niveles:** muestran el progreso y categorizan las etapas del aprendizaje.

- **Estética**

La estética implica los aspectos visuales y emocionales que definen la ambientación de la experiencia gamificada. Este componente está relacionado con la percepción, el atractivo y la narrativa que envuelve la actividad (Deterding et al., 2011). Incluye:

- a) **Narrativa:** historia o contexto que da sentido a la experiencia.
- b) **Identidad visual:** uso de colores, iconografía y diseño temático.

2.2.7 Plataformas digitales

- a) **Kahoot**

Kahoot! es un sistema de respuesta estudiantil basado en juegos que transforma temporalmente el aula en un concurso de televisión. El profesor actúa como presentador y los alumnos como concursantes (Wang, 2015).

- b) **Quizizz**

Quizizz es una aplicación digital que se ha consolidado como una plataforma de aprendizaje en línea muy utilizada. Integra videos educativos con componentes interactivos, lo que facilita que los estudiantes participen de manera activa en su propio proceso formativo. (Ramírez-Caraguay et al., 2024)

- c) **Classdojo**

Una plataforma web gratuita para docentes que permite monitorear y fomentar conductas positivas en los estudiantes mediante el seguimiento de su participación y la recompensa con un sistema de puntos (Brown y Marouf, 2021).

Así como dicen Aguilar y Andrade (2025), puede ser una herramienta valiosa en la educación, para motivar a los estudiantes y facilitar la comunicación entre docentes, estudiantes y familias. Sin embargo, es importante utilizarla de manera inteligente y reflexiva, considerando las necesidades individuales de los estudiantes.

- d) **Educaplay**

Como recurso educativo de valor en manos de los profesores que desarrollarán actividades online con los estudiantes y se favorecerá el desarrollo de nuevas competencias y un aprendizaje significativo. (Jurado, 2022)

2.2.8 Gamificación en la asignatura de Estudios Sociales

En la aplicación específica de la gamificación en el área de Estudios Sociales se presentan desafíos como la noción de conceptos históricos y sociales, transformándolos en experiencias interactivas. Lister (2015); Kim y Castelli (2021) concuerdan en que los estudiantes con mayor nivel educativo logran mejores resultados en entornos gamificados, al potenciar el interés y la retención. Un estudio formativo revela que la aplicación de gamificación en clases elementales de Estudios Sociales evalúa no solo el conocimiento, sino también la participación activa, mediante tareas gamificadas que regulan el aprendizaje (Alomari et al., 2019).

2.2.9 Implementación de gamificación digital en instituciones particulares y fiscales.

La implementación de la gamificación digital en el ámbito educativo ecuatoriano varía entre instituciones fiscales y particulares, debido a factores como infraestructura tecnológica, formación docente, estas diferencias se debe en muchos casos a la diferencia de recursos económicos que se asignan a cada tipo de institución, lo que dificulta invertir en plataformas o implementos tecnológicos, así como capacitación a los docentes. ((Madrid Tamayo, 2018)

2.3 Variable dependiente: Evaluación Formativa.

2.3.1 Concepto y evolución de la evaluación

En Ecuador, la evolución ha sido lenta. Hasta los 90, dominaba la evaluación sumativa tipo “pregunta-respuesta-nota”. La LOEI (2011) y el currículo 2016 empujaron lo formativo, pero en la práctica, el 68 % de los docentes aún reporta usar exámenes escritos como principal herramienta (INEC, 2022).

Tabla 3*Concepto y evolución de la evaluación educativa*

Tipo de evaluación	Autor y año	Definición clave	Momento de aplicación	Propósito principal
Diagnóstica	Scriven (1967)	Identifica conocimientos previos, vacíos y fortalezas antes de iniciar el proceso.	Inicio del tema, unidad o año lectivo.	Orientar la planificación docente y personalizar rutas de aprendizaje.
Formativa	Black y William (1998)	Proporciona retroalimentación continua para ajustar el aprendizaje en tiempo real.	Durante todo el proceso.	Mejorar el rendimiento mediante autorregulación y ajustes inmediatos.
Sumativa	Scriven (1967)	Mide el logro final de objetivos al cerrar un ciclo.	Final de unidad, trimestre o año.	Certificar y calificar el nivel alcanzado.

2.3.2 Fundamentos teóricos de la evaluación formativa.**a) El enfoque constructivista en el aprendizaje**

El constructivismo plantea que el conocimiento no se recibe de forma pasiva, sino que surge de la interacción activa del individuo con su entorno, sus vivencias anteriores y sus procesos reflexivos. En esta visión, el alumno toma el control de su propio aprendizaje, mientras que el profesor actúa como un guía o facilitador (Piaget, 1970; Vygotsky, 1979).

Piaget (1970), sostiene que el aprendizaje se sustenta en la asimilación de procesos mediante los cuales el individuo incorpora nuevos datos a sus esquemas mentales previos. Vygotsky (1979), en cambio, enfatiza el papel del entorno social y del lenguaje en el

desarrollo cognitivo, especialmente a través de la zona de desarrollo próximo (ZDP), donde el acompañamiento de otros favorece un progreso más rápido.

Estas ideas han impulsado una educación centrada en el estudiante, en la que el recorrido de aprendizaje adquiere mayor relevancia que los resultados finales. Así, la evaluación formativa se ve como un apoyo para el progreso, en vez de un instrumento de control o castigo.

b) La evaluación formativa bajo la lente constructivista

En línea con el constructivismo, la evaluación formativa se presenta como un ciclo continuo, reflexivo y colaborativo, enfocado en potenciar el aprendizaje en tiempo real. Black y Wiliam (1998) la definen como el conjunto de acciones de maestros y alumnos que generan datos para refinar tanto la docencia como el estudio.

Este planteamiento se aparta de la lógica estrictamente sumativa, centrada en las calificaciones, y favorece una retroalimentación continua que impulsa la autorregulación y el pensamiento metacognitivo (Sadler, 1989). Así, la evaluación pasa a ser un soporte que orienta al estudiante en la identificación de sus fortalezas, dificultades y posibles rutas de mejora.

Shepard (2000), añade que este proceso debe integrarse de manera natural con la enseñanza y el aprendizaje, permitiendo que el alumno comprenda los criterios de calidad y encuentre estrategias para mejorar su desempeño. En este sentido, tanto los errores como las reflexiones se convierten en pilares del proceso educativo.

c) El error como una ventana al aprendizaje

En el constructivismo, el error no equivale a un tropiezo, sino a una señal del pensamiento en acción del estudiante. Astolfi (1999), lo describe como una "fase imprescindible en la edificación del saber", que revela las ideas previas y las concepciones alternativas que traen los alumnos.

Por ello, la evaluación formativa examina el error con el propósito de reorientar la enseñanza, en vez de limitarse a sancionarlo. Perrenoud (2008), plantea que reconocer el valor pedagógico del error fortalece la autonomía del estudiante y su capacidad de reflexión

crítica, transformando la evaluación en un espacio de intercambio auténtico entre docente y aprendiz.

En síntesis, el error adquiere una función diagnóstica y formativa, favoreciendo la reconstrucción del conocimiento y una comprensión más profunda. Esto reafirma la idea de que aprender implica experimentar, rectificar y avanzar continuamente, donde equivocarse representa un componente natural del desarrollo intelectual.

2.3.3 Autoevaluación y coevaluación como herramientas de reflexión

En el ámbito de la evaluación formativa, la autoevaluación y la coevaluación emergen como prácticas clave para cultivar la autonomía, el compromiso y la conciencia del proceso de aprendizaje propio.

La autoevaluación invita al estudiante a ponderar sus avances, obstáculos y progresos, fortaleciendo su habilidad para autorregularse y pensar metacognitivamente (Andrade y Du, 2007). La coevaluación, por su parte, impulsa el trabajo conjunto y el intercambio de perspectivas, favoreciendo el desarrollo del pensamiento crítico y el aprendizaje colectivo. (López, 2009).

Tardif (2010), señala que cuando el estudiante participa activamente en los procesos evaluativos, aumenta su compromiso y la evaluación se convierte en una experiencia significativa y dialógica. Estas prácticas se alinean plenamente con el enfoque constructivista, el cual entiende el conocimiento como una construcción social que se nutre del diálogo, la interacción y la reflexión compartida.

2.3.4 Definición de evaluación formativa

La evaluación formativa es un proceso continuo que tiene el objetivo de retroalimentar la enseñanza y el aprendizaje. Coincidimos con Sadler (1989) en que es un medio para minimizar el entendimiento o la interpretación de los resultados de la comprensión del estudiante y lo que se desea. Cruzado (2022) afirma que los profesionales de la educación notan que se favorecen los resultados de enseñanza y aprendizaje.

La evaluación formativa no se centra en un único momento de la planificación de clases, al contrario, es permanente en todo el proceso educativo, ofrece una retroalimentación inmediata logrando así que los estudiantes obtengan información de manera constructiva y se

sientan acompañados en el proceso. Además de esto promueve la reflexión individual y grupal. Este tipo de evaluación nos da una guía para mejorar o continuar con las estrategias aplicadas a nuestro proceso de enseñanza.

2.3.5 Dimensiones y funciones de la evaluación formativa

La evaluación formativa representa un ciclo continuo, colaborativo y reflexivo, cuyo objetivo central radica en potenciar el aprendizaje en el momento en que se produce, en lugar de limitarse a asignar puntuaciones a los resultados. Como indican Black y Wiliam (1998), abarca todas las acciones que emprenden tanto profesores como alumnos para recopilar datos que sirvan para refinar las tácticas de enseñanza y estudio.

Desde una visión pedagógica holística, autores como Díaz (2013) y Tobón (2013) coinciden en que esta evaluación abarca tres dimensiones clave: la cognitiva, la metacognitiva y la actitudinal. Estas permiten no solo medir qué domina el estudiante, sino también cómo asimila el conocimiento, cómo medita sobre su proceso y cómo se posiciona ante él.

2.3.6 Dimensiones de la evaluación formativa

a) Dimensión cognitiva

Esta dimensión alude a los mecanismos mentales que intervienen en la captación y el uso del saber. Bloom (1956), plantea una secuencia progresiva que abarca desde la simple memorización hasta niveles superiores de juicio e innovación, incluyendo fases intermedias como la comprensión, el análisis y la síntesis. En el contexto de la evaluación formativa, el énfasis recae en observar cómo el estudiante construye significados, enfrenta problemas y adapta sus conocimientos a diversas situaciones (Coll y Onrubia, 1999). La retroalimentación continua le permite reconocer sus fortalezas y debilidades cognitivas, favoreciendo un avance constante en su desempeño.

b) Dimensión metacognitiva

Aquí se trata de la percepción y el control que uno ejerce sobre sus propios procesos mentales. Flavell (2024), define la metacognición como el conocimiento de las dinámicas cognitivas personales y la habilidad para dirigir las. Dentro de la evaluación formativa, esta

faceta invita al estudiante a cuestionar qué y cómo aprende, a trazar planes para optimizar su desempeño y a cultivar destrezas de autoanálisis. Perrenoud (2000), subraya que meditar sobre la práctica es vital para moldear individuos independientes, aptos para organizar, supervisar y juzgar su avance.

c) Dimensión actitudinal

Esta dimensión pone el foco en los principios, posturas y predisposiciones que muestran los alumnos ante el estudio, el esfuerzo grupal y la interacción escolar. Zabala (1999), la vincula con elementos como el involucramiento, el entusiasmo y la apertura al progreso incesante. De este modo, la evaluación formativa incentiva actitudes constructivas hacia el aprendizaje, reconociendo la implicación, la sinergia y la consideración moral. Para Tardif (2010), resulta esencial en una educación completa, ya que guía al alumno hacia un crecimiento personal y cívico.

2.3.7 Funciones de la evaluación formativa

Esta evaluación desempeña varios roles educativos que ayudan a dirigir y elevar el trayecto formativo. Destacan la función diagnóstica, la reguladora y la retroalimentadora, que operan de forma entrelazada para promover un aprendizaje con sentido.

a) Función diagnóstica

Su meta es detectar los saberes iniciales, las inclinaciones, las demandas y los obstáculos de los estudiantes. Scriven (1967) la presenta como un medio para recabar datos preliminares que informen el diseño de enfoques docentes adaptados al nivel y al tempo del colectivo. Esta exploración inicial no persigue puntuar, sino mapear el origen del alumno y ajustar la hoja de ruta educativa, erigiéndose como un recurso de calibración pedagógica permanente.

b) Función reguladora

Implica un monitoreo y una adaptación constante del proceso de aprendizaje. Perrenoud (2008) defiende que la evaluación formativa modula la docencia y el estudio a través de la vigilancia, la devolución y las elecciones oportunas que elevan los resultados. En ella, el profesor se erige en facilitador, respaldando al alumno en la detección de fallos y en la

elaboración de rutas de mejora, al tiempo que este afina sus competencias de autocontrol y autocrítica.

c) Función retroalimentadora

Se orienta a suministrar orientaciones constructivas sobre la actuación del estudiante. Hattie y Timperley (2007) señalan que una retroalimentación eficaz debe aclarar tres interrogantes: ¿Hacia dónde me dirijo? ¿Cómo avanzo? ¿Qué prosigue?, dotando al alumno de nitidez sobre metas y acciones subsiguientes. Esta devolución impulsa el avance progresivo, fortalece la autoestima y estimula la introspección sobre éxitos y retos. Asimismo, afianza la conexión educativa entre maestro y discípulo, posicionándose como el núcleo de la evaluación formativa.

2.3.8 Evaluación formativa en la asignatura de Estudios Sociales

La evaluación formativa se entiende como un mecanismo continuo que busca potenciar el aprendizaje, más allá de simplemente asignar calificaciones a los resultados finales. Tal como lo plantean Black y Wiliam (1998), esta forma de evaluación abarca "todas aquellas actividades realizadas por docentes y alumnos que generan información útil para ajustar tanto la enseñanza como el aprendizaje". Así, el foco se desplaza hacia una retroalimentación permanente, el desarrollo de la autorregulación en los estudiantes y la promoción de una reflexión más consciente y profunda sobre su propio proceso de aprendizaje.

Sadler (1989), complementa que la evaluación formativa ayuda a detectar las diferencias con precisión la distancia entre el rendimiento actual y el nivel esperado, ofreciendo oportunidades concretas para identificar y superar obstáculos de manera autónoma. Desde esta óptica, el profesor deja de ser un simple calificador para convertirse en un facilitador clave, orientando la creación de conocimientos relevantes mediante métodos que involucra activamente a los participantes y fortaleciendo su autorregulación de aprendizaje. En el marco de los Estudios Sociales, esta evaluación cobra una relevancia particular, ya que impulsa a los estudiantes a explorar fenómenos sociales, históricos y culturales con un lente crítico y reflexivo, siempre con miras a fortalecer una ciudadanía democrática activa (Tobón, 2013).

2.3.9 La evaluación de competencias en los Estudios Sociales

La educación orientada a competencias persigue un crecimiento holístico, integrando saberes, destrezas, actitudes y valores que se apliquen en escenarios cotidianos. Para Tobón (2005), las competencias representan "procesos complejos de actuación competente y éticamente responsable frente a demandas contextuales". En los Estudios Sociales, esto se manifiesta en la habilidad para examinar eventos históricos y sociales con criterio, captar las conexiones entre el ayer y el hoy, y comprometerse en la esfera cívica.

Entre las competencias clave que se buscan fomentar y medir en esta disciplina figuran:

- Análisis crítico: capacidad de indagar y debatir fuentes, hechos y narrativas mirándolos desde ángulos diversos y fundamentadas (Facione, 2011).
- Interpretación histórica: comprensión profunda de episodios pasados, sus consecuencias, causas y su impacto en el mundo actual estableciendo conexiones significativas entre ambos tiempos (Seixas y Morton, 2013).
- Pensamiento social: utilidad del conocimiento para descifrar e interpretar desafíos actuales y plantear formas de contribuir a cambios sociales (Pagès y Santisteban, 2011).

Para la valoración de estas capacidades, es necesario recurrir y priorizar instrumentos que trasciendan las pruebas convencionales, y permitan observar el desempeño actual de cómo actúan los estudiantes, su capacidad para argumentar y resolver situaciones complejas y abiertas.

2.3.10 Estrategias activas en sintonía con la evaluación formativa

Las estrategias activas convierten al estudiante en el centro de su propio proceso de aprendizaje, fusionando el conocimiento teórico con la práctica y el desarrollo personal. Díaz (2013) argumenta que enfoques como el aprendizaje por proyectos, el análisis de casos o los debates estimulan la elaboración conjunta de ideas y el cultivo de competencias cívicas.

Dentro de la evaluación formativa, estas tácticas no solo sirven para impartir contenidos, sino también para recopilar indicios reales del avance. En los Estudios Sociales, algunas de las más impactantes incluyen:

- Debates y foros: que incentivan la defensa de ideas y una reflexión aguda sobre cuestiones sociales.
- Estudios de caso: ideales para desmenuzar dilemas reales con un enfoque ético y ciudadano.
- Líneas de tiempo y mapas conceptuales: útiles para visualizar procesos históricos y trazar vínculos causales.
- Aprendizaje basado en proyectos (ABP): que promueve la indagación en temas sociales y acciones en la comunidad.
- Portafolios y diarios de reflexión: que documentan el crecimiento individual y estimulan la metacognición.

Todo esto se alinea con el concepto de evaluación auténtica propuesto por Anijovich y González (2011), que prioriza el desempeño en entornos genuinos y relevantes.

2.3.11 Herramientas digitales al servicio de la comprensión ciudadana

Integrar herramientas digitales en la evaluación formativa abre un abanico de opciones interactivas, colaborativas y visuales que enriquecen el aprendizaje. Tal como indican Moreira y Pons (2010), estas tecnologías favorecen una alfabetización crítica y una participación cívica más laboriosa, al empoderar a los estudiantes para buscar información, analizarla, contrastarla rigurosamente y produciendo así contenidos propios con sentido crítico.

En Estudios Sociales, aplicaciones como Padlet, Genially, Canva, Google Forms o Miro hacen posible diseñar trabajos grupales, sondeos y exposiciones dinámicas que no solo demuestran el dominio de temas sociales e históricos, sino que también ponen en juego habilidades como la investigación, la argumentación, la síntesis visual y el trabajo en equipo. Además, facilitan una retroalimentación rápida, que es un pilar de la evaluación formativa según Black y Wiliam (2009).

2.3.12 Relación entre gamificación digital y evaluación formativa

Interacción entre las variables.

La evaluación gamificada transforman el proceso tradicional utilizando e incorporando plataformas y dinámicas lúdicas para transformar la evaluación tradicional en

una experiencia motivadora y formativa. Herramientas como Kahoot, Quizizz, Wordwall y Genially permiten diseñar y crear evaluaciones interactivas que promueven la constancia de participación, la retroalimentación inmediata y la posibilidad de múltiples intentos, lo que favorece la mejora continua del estudiante.

Los principales aportes de la gamificación en la evaluación se destacan:

- Incremento significativo de la motivación y el compromiso sostenido de los estudiantes.
- Mejoría del rendimiento académico y superior retención de conocimientos.
- Evaluaciones más personalizadas según el ritmo y las necesidades de cada individuo.
- Estimular el trabajo colaborativo y el pensamiento crítico.

Estudios recientes confirman que la integración sistemática de la gamificación en la evaluación genera y produce mejoras tangibles en la motivación estudiantil y la calidad del aprendizaje, con resultados comprometedores especialmente en áreas como matemáticas y ciencias.

2.4 Comparativa entre instituciones fiscales y particulares

En el contexto educativo ecuatoriano, las instituciones fiscales y particulares presentan diferencias estructurales, económicas y pedagógicas que impactan directamente en la adopción e implementación de innovaciones como la gamificación digital en la evaluación formativa. Estas diferencias se manifestaron claramente en el presente estudio al comparar la Unidad Educativa Fiscal “Carlos Espinoza Larrea” (institución fiscal) con las unidades educativas particulares “Montessori” y “Hacia Nuevos Horizontes”.

Innovación educativa digital

En *La educación como industria del deseo* (2008), Joan Ferrés propone una lectura clave para entender la innovación educativa en la cultura digital. Para Ferrés, la educación debe reconocer que vivimos en una sociedad donde predomina lo audiovisual, lo emocional y lo interactivo. Desde esta mirada, el desafío no es incorporar tecnología, sino transformar el estilo comunicativo de la escuela. Ya que la institución debe tener que reorganizar sus

prácticas, la innovación tecnológica no solo debe ser técnica sino comunicativa y cultural. Ya que también genera participación y emotividad en los procesos de aprendizaje.

CAPÍTULO III

MARCO METODOLÓGICO

3.1 Enfoque de la investigación

El enfoque mixto es el que empleamos en esta investigación ya que combina técnicas estadísticas para el análisis de datos y observación directa con el objetivo de cuantificar el impacto de la gamificación digital en evaluaciones formativas y explorando las percepciones docentes sobre su uso. Tal como indica Arias (2023), los enfoques mixtos dan respuestas a trabajos complejos donde es imposible analizarlos de manera independiente.

3.2 Tipo de la investigación

La investigación se centró en un estudio de tipo descriptivo y comparativo. Este tipo de estudio nos brindó una visión general del tema Shuttleworth (2021), pudiendo determinar características importantes sobre la actual situación de la evaluación formativa en las instituciones educativas fiscales y particulares y el cambio que presentan con la utilización de la gamificación digital.

3.3 Diseño de la investigación

El estudio se desarrolló bajo un diseño no experimental, dado que las variables de interés se observaron tal como ocurren en el contexto educativo seleccionado, sin aplicar intervenciones dirigidas ni modificar deliberadamente las condiciones en las que se desenvuelven los participantes. Esta elección metodológica permitió analizar los comportamientos, percepciones y resultados asociados al uso de recursos gamificados dentro de las prácticas evaluativas habituales, preservando la dinámica natural del entorno académico.

Dentro del enfoque no experimental se adoptó un diseño de corte transversal, lo cual implicó recolectar la información en un único momento del periodo lectivo. Esta modalidad es pertinente para describir el estado actual del fenómeno estudiado es decir la implementación de estrategias gamificadas y los indicadores de la evaluación formativa. El levantamiento de datos en una sola fase resultó adecuado para identificar tendencias y niveles de aceptación, así como para examinar cómo se manifiestan, en un punto específico del

tiempo, la motivación, el desempeño y la retroalimentación vinculados a estas herramientas digitales.

Asimismo, facilito permitiendo comparar grupos y categorías dentro de la población estudiada según sus experiencias con plataformas o dinámicas gamificadas. En conjunto, esta estructura metodológica proporciono un marco consolidado para considerar la relación entre los elementos lúdicos digitales y las prácticas de evaluación formativa, sosteniendo la validez del estudio y respetando fielmente las características reales del contexto educativo.

3.4 Integración de los resultados cuantitativos y cualitativos

La aplicación del cuestionario a 139 estudiantes reveló una consistencia interna excelente con el α de Cronbach = 0.912 y un nivel medio-bajo en el uso de gamificación en Estudios Sociales. Mientras que las entrevistas semiestructuradas y la guía de observación permitieron constatar la existencia de barreras en cuanto a equipo tecnológico, sobrecarga y falta de especialización docente y desconocimiento práctico de la gamificación aplicada a Estudios Sociales.

3.5 Población

La población considerada en este estudio estuvo conformada por estudiantes de tres instituciones educativas la básica media, adicional se realizó a 2 docentes de estas instituciones, quienes incorporan prácticas de evaluación continua. Se seleccionaron estos centros debido a que representan realidades pedagógicas contrastantes: dos instituciones particulares con proyectos formativos diferenciados y una escuela fiscal que trabaja bajo un modelo tradicional. Esta diversidad permitió observar cómo se manifiesta la relación entre la gamificación digital y la evaluación formativa en contextos heterogéneos, ampliando la posibilidad de identificar variaciones en la respuesta de los estudiantes.

Tabla 4

Población de estudiantes.

Institución educativa	Tipo de institución	Número de estudiantes encuestados
Hacia Nuevos Horizontes	Particular	53
Montessori	Particular	50
Carlos Espinoza Larrea	Fiscal	36
Total población		139 estudiantes

3.6 Muestra

No se utilizó una muestra, se tomó como objeto de estudio a la población completa

3.7 Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Para obtener una comprensión amplia del modo en que la gamificación digital se integra en los procesos de evaluación formativa, se emplearon varias técnicas de recolección de información dirigidas tanto a estudiantes como a docentes y al entorno institucional. La aplicación de estos instrumentos permitió contrastar percepciones, prácticas además de condiciones reales de uso de recursos tecnológicos.

En primer lugar, se aplicó una encuesta a los estudiantes, diseñada para explorar su percepción sobre las actividades gamificadas, el nivel de motivación generado y la utilidad de estos recursos dentro de la evaluación formativa. El cuestionario incluyó preguntas cerradas tipo escala y algunas preguntas abiertas que permitieron recoger valoraciones más personales.

Como complemento a los instrumentos cuantitativos, se aplicó un cuestionario semiestructurado a docentes, cuyo propósito fue profundizar en las estrategias que se emplean, las condiciones verídicas de implementación y los desafíos que enfrentan al intentar incorporar elementos de gamificación en sus evaluaciones.

De igual manera, se empleó una guía de observación de carácter descriptivo para constatar y verificar la disponibilidad de recursos tecnológicos y las condiciones efectivas de uso en cada institución. Esta observación permitió identificar con precisión si el entorno

favorece la implementación de estrategias gamificadas o por el contrario restringe la implementación de aquello.

3.8 Procedimiento

El desarrollo de la investigación siguió una secuencia organizada de acciones que permitió generar información confiable y alineada con los objetivos del estudio. En primer lugar, se realizó la identificación y confirmación de las instituciones participantes, considerando tanto su disposición para colaborar como la pertinencia de sus contextos para el análisis de prácticas gamificadas en evaluación formativa.

Posteriormente, se llevó a cabo la validación de los instrumentos, proceso en el cual el MSc. Javier García, experto en metodología educativa, revisó los cuestionarios y la guía de observación para asegurar su claridad, coherencia y relevancia. Con base en sus observaciones se realizaron ajustes menores antes de la fase de aplicación.

Una vez validados los instrumentos, se procedió a la aplicación de las encuestas a los estudiantes, con el fin de recoger su percepción acerca del uso de recursos gamificados dentro de las prácticas evaluativas. Asimismo, se efectuaron los cuestionarios a docentes, orientadas a ahondar en las estrategias empleadas y en las condiciones que influyen en la implementación de actividades de gamificación digital.

Para reforzar esta investigación, se realizó una guía de observación para identificar la disponibilidad de recursos tecnológicos. Finalmente, se organizó y analizó la información obtenida, integrando los resultados cuantitativos y cualitativos para interpretar el rol que ocupa la gamificación digital en los procesos evaluativos.

3.9 Análisis de datos

El procesamiento de la información se desarrolló mediante una combinación de herramientas digitales que permitieron organizar, sistematizar y examinar los datos obtenidos. En primer lugar, los registros recopilados a través de Google Forms fueron exportados y depurados para garantizar su consistencia. Posteriormente, la información cuantitativa fue trabajada en Microsoft Excel, donde se calcularon frecuencias, se organizaron las tablas y se generaron gráficos que facilitaron la lectura de los resultados.

Paralelamente, los datos cualitativos derivados de comentarios, observaciones y notas de campo fueron analizados con el software ATLAS.ti. Este programa permitió codificar los fragmentos relevantes, identificar patrones y agrupar categorías emergentes que complementan la interpretación numérica. El uso combinado de estas herramientas contribuyó a obtener un análisis más completo, riguroso y coherente con los objetivos de la investigación.

3.10 Análisis de confiabilidad

Para garantizar la calidad psicométrica del instrumento empleado, se calculó la consistencia interna de la escala de 10 ítems mediante el coeficiente alfa de Cronbach. Se obtuvo un coeficiente global de 0.91 este nivel de confiabilidad respalda el uso de la puntuación total de la escala como indicador sólido y homogéneo de los cuestionarios aplicados en el presente estudio.

Tabla 5

Análisis de confiabilidad

Ítem	M	SD	α
1	2.74	1.28	.906
2	3.11	1.22	.902
3	2.86	1.31	.904
4	2.63	1.37	.907
5	2.78	1.29	.903
6	2.95	1.27	.904
7	2.69	1.33	.908
8	2.87	1.30	.901
9	2.66	1.28	.900
10	2.58	1.26	.902

Fuente: Alava y Reyes(2025)

3.11 Matriz de consistencia

Tabla 6

Matriz de consistencia

MATRIZ DE CONSISTENCIA

Nombres	Tema	Pregunta Principal	Preguntas secundarias	Objetivo general	Objetivos específicos	Variables	Metodología	Población
Jocelyne de los Ángeles Alava Véliz	Gamificación digital para la evaluación formativa en la asignatura de estudios sociales	¿Cómo influye la gamificación digital en el proceso de evaluación formativa de la asignatura	¿Cuál es el efecto de la aplicación de estrategias de gamificación digital en el desarrollo de competencias cognitivas en Estudios Sociales? ¿Qué diferencias existen en la implementación de	Analizar cómo influye la gamificación digital en el proceso de evaluación formativa de	* Medir el efecto de la aplicación de estrategias de gamificación digital sobre el desarrollo de competencias cognitivas en Estudios Sociales. * Comparar las diferencias en la implementación de la	Variable dependiente: Gamificación digital Variable dependiente: Evaluación formativa	Enfoque: Mixto	139 estudiantes de 5°,6° y 7° año de Educación Básica de las instituciones educativas "Montessori", "Hacia Nuevos Horizontes" y "

Diana Carolina Reyes Salinas	de Estudios Sociales en instituciones fiscales y particulares? la gamificación digital para la evaluación formativa entre instituciones fiscales y particulares?	la asignatura de Estudios Sociales en instituciones fiscales y particulares.	gamificación digital para la evaluación formativa entre instituciones fiscales y particulares. * Identificar el nivel de conocimiento y manejo que poseen los docentes sobre gamificación digital aplicada a la evaluación formativa. * Determinar la disponibilidad de recursos tecnológicos en instituciones fiscales y particulares para implementar gamificación digital en la evaluación formativa.	Carlos Espinoza Larrea" 3 docentes de las instituciones educativas
	¿Cuál es el nivel de conocimiento y manejo que poseen los docentes sobre gamificación digital aplicada a la evaluación formativa?			
	¿Qué recursos tecnológicos disponen las instituciones fiscales y particulares para implementar gamificación digital en la evaluación formativa?			

3.12 Operacionalización de las variables

Tabla 7

Matriz de consistencia

Variable	Definición Conceptual	Dimensiones	Indicadores de logro	Ítems	Instrumentos
Gamificación digital	Es un proceso donde entran en juego distintas mecánicas y técnicas propias de la identidad o esencia del diseño de juegos, que tiene como finalidad motivar a los participantes a conseguir propósitos específicos (Bengochea, 2021)	Uso de plataformas y recursos digitales	Frecuencia de uso de herramientas gamificadas (Kahoot, Quizizz, ClassDojo, etc.)	PE01	Cuestionario para docentes.
		Desarrollo en competencias cognitivas	Integración de retos o competencias colaborativas	PE03 PE10	Cuestionario para estudiantes
				PD05	Cuestionario para docentes
		Implementación institucional	Aplicación de elementos lúdicos (puntos, recompensas, niveles, rankings, avatares) Diferencias en implementación entre instituciones fiscales y particulares.	PE07	Cuestionario para estudiantes. Guía de observación

			Nivel de conocimiento y manejo de docentes sobre gamificación.	PD01 PD02 PD08 PD09 PD13	
		Conocimiento docente	Capacitación previa en herramientas gamificadas.	PD10 PD11	Cuestionario para docentes.
			Autoeficacia percibida en el uso de plataformas digitales.	PD14 PD15 PD16	
		Condiciones institucionales	Disponibilidad de dispositivos y software (computadoras, internet).	PD06 PD07	Guía de observación Cuestionario para docentes
Evaluación formativa	Es un proceso esencialmente pedagógico, de carácter continuo, participativo y contextualizado para potenciar y mejorar la calidad de los aprendizajes en el Sistema Nacional de Educación. (Evaluación Educativa- Información – Ministerio de Educación, s. f.)	Retroalimentación	Frecuencia de devoluciones individualizadas	PE05 PE09	Cuestionario para estudiantes
			Uso de feedback automatizado mediante plataformas digitales	PD04	Cuestionario para docentes.
		Diferencias institucionales	Variaciones en resultados entre instituciones fiscales y particulares.		Guía de observación.

Motivación	Interés percibido durante actividades gamificadas.	PE02 PE04 PE06 PE08	Cuestionario para estudiantes.
		PD03	Cuestionario para docentes

CAPÍTULO IV

RESULTADOS Y ANÁLISIS

En este capítulo se presentan los resultados obtenidos durante la aplicación del cuestionario aplicado en las diferentes instituciones educativas (Tabla 3), dirigido a estudiantes de 5º, 6º y 7º año de educación básica.

4.1 Resultados cuantitativos de estudiantes

Tabla 8

Resultados generales instituciones fiscales

Ítem	Nunca (n)	A veces (n)	Frecue ntemen te (n)	Siempr e (n)	Total	Media	Median a	Moda
P01	8,00	19,00	6,00	3,00	36,00	2,11	2,00	2,00
P02	1,00	14,00	8,00	13,00	36,00	2,92	3,00	2,00
P03	4,00	16,00	4,00	12,00	36,00	2,67	2,00	2,00
P04	1,00	13,00	7,00	15,00	36,00	3,00	3,00	4,00
P05	4,00	15,00	11,00	6,00	36,00	2,53	2,00	2,00
P06	11,00	13,00	6,00	6,00	36,00	2,19	2,00	2,00
P07	0,00	16,00	4,00	16,00	36,00	3,00	3,00	2,00
P08	6,00	17,00	6,00	7,00	36,00	2,39	2,00	2,00
P09	3,00	17,00	6,00	10,00	36,00	2,64	2,00	2,00
P10	5,00	15,00	4,00	12,00	36,00	2,64	2,00	2,00

Total	43,00	155,00	62,00	100,00
--------------	--------------	---------------	--------------	---------------

Interpretación: La tabla presenta distribución de frecuencias y medidas de tendencia central correspondientes a los Ítems P01 a P10, realizada a 36 estudiantes. Se utilizó la escala tipo Likert con cuatro opciones: **Nunca**, **A veces**, **Frecuentemente** y **Siempre**. A veces registra una mayor frecuencia (155), seguido de Siempre (100), Frecuentemente (62) y Nunca (43).

Estos valores reflejan que en las acciones evaluadas en las instituciones fiscales se realizan de forma irregular, prevaleciendo la opción “a veces” en vez de “siempre” o “frecuentemente”. Por otro lado, las medias obtenidas dan como resultados que varían entre 2,92 y 3,00, muestran que la percepción de los encuestados se sitúa en las categorías **A veces** y **Frecuentemente**.

Tabla 9

Resultados generales instituciones particulares

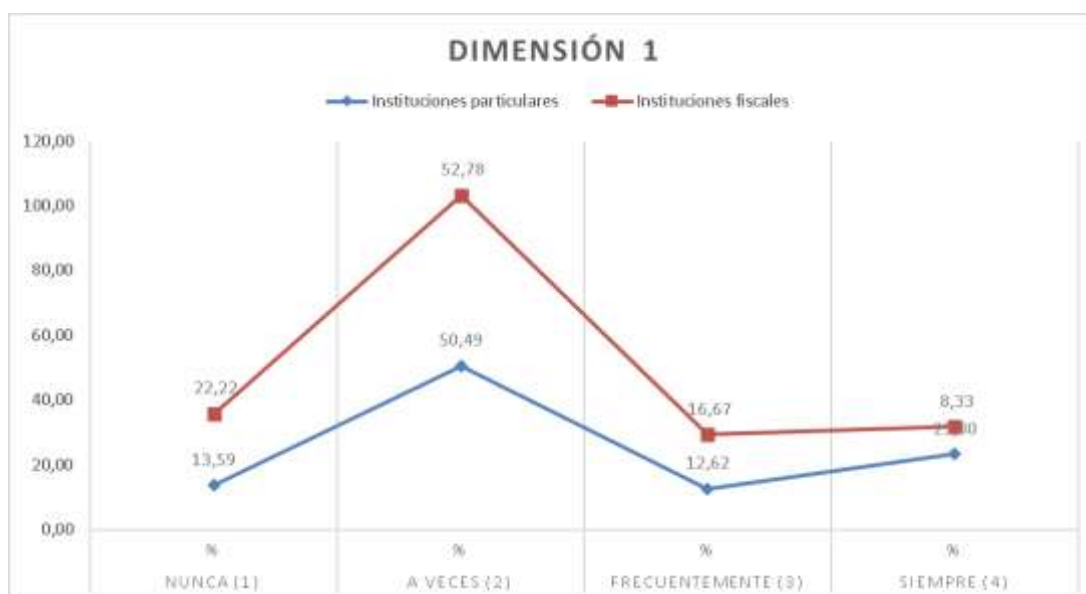
Ítem	Nunca (n)	A veces (n)	Frecuentemente (n)	Siempre (n)	Total	Media	Mediana	Moda
P01	14,00	52,00	13,00	24,00	103,00	2,11	1,00	1,00
P02	6,00	25,00	26,00	46,00	103,00	3,09	3,00	4,00
P03	20,00	29,00	24,00	30,00	103,00	2,62	3,00	4,00
P04	19,00	44,00	20,00	20,00	103,00	2,40	2,00	2,00
P05	14,00	40,00	18,00	31,00	103,00	2,64	2,00	2,00
P06	10,00	25,00	22,00	46,00	103,00	3,01	3,00	4,00
P07	0,00	38,00	27,00	38,00	103,00	3,00	3,00	4,00
P08	5,00	21,00	34,00	43,00	103,00	3,12	3,00	4,00

P	Instituciones particulares	14,00	13,59	52,00	50,49	13,00	12,62	24,00	23,30
1	Instituciones fiscales	8,00	22,2	19,00	52,78	6,00	16,67	3,00	8,33

Fuente: Alava y Reyes (2025)

Gráfico 5

Dimensión 1



Fuente: Alava y Reyes (2025)

Interpretación En esta tabla la categoría predominante en los dos tipos de instituciones es “A veces” con un porcentaje de 50,49% en particulares y un 52,78% en fiscales detallando que en particulares existe presencia significativa de prácticas digitales mientras que en fiscales nos muestra que hay menor frecuencia de prácticas digitales.

4.2.2 Dimensión 2: Implementación institucional

Tabla 11

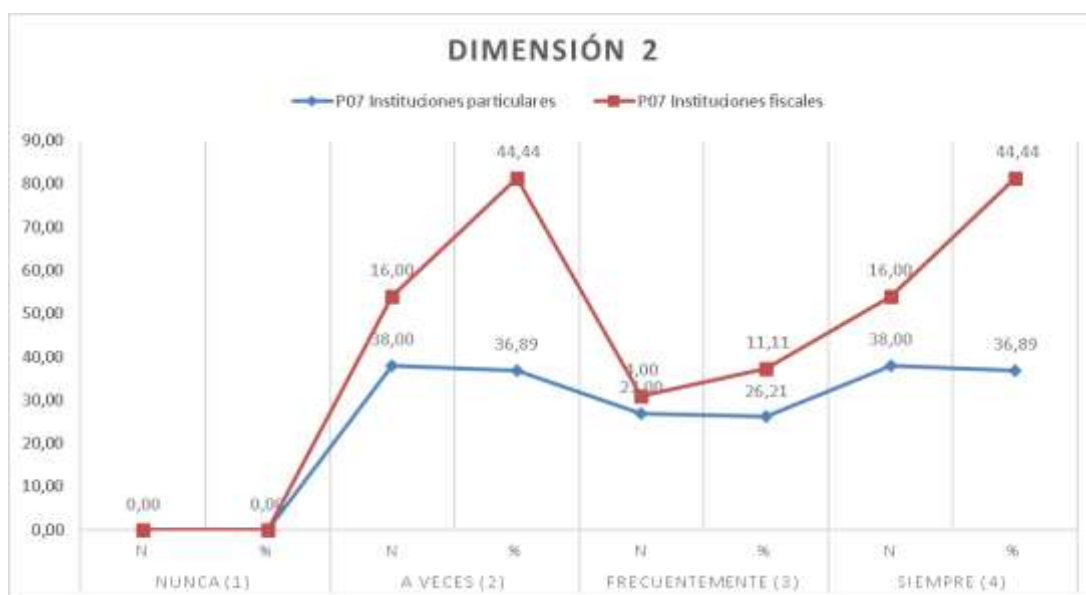
Distribución de dimensión 2

Ítem	Tipo de institución	Nunca (1)		A veces (2)		Frecuentemente (3)		Siempre (4)	
		N	%	n	%	N	%	n	%
P07	Instituciones particulares	0,00	0,00	38,00	36,89	27,00	26,21	38,00	36,89
	Instituciones fiscales	0,00	0,00	16,00	44,4	4,00	11,1	16,00	44,4

Fuente: Alava y Reyes (2025)

Gráfico 6

Dimensión 2



Fuente: Alava y Reyes (2025)

En la tabla de la dimensión 2, en las instituciones particulares hay una coincidencia de las categorías “A veces” con un 36,89 % y “Siempre” con un 36,89 % esto evidencia que existe una tendencia equilibrada entre el uso ocasional y permanente. En las instituciones fiscales las categorías que predominan son “A veces” con 44% y “Siempre” con 44 % .

4.2.3 Dimensión 3: motivación

Tabla 12

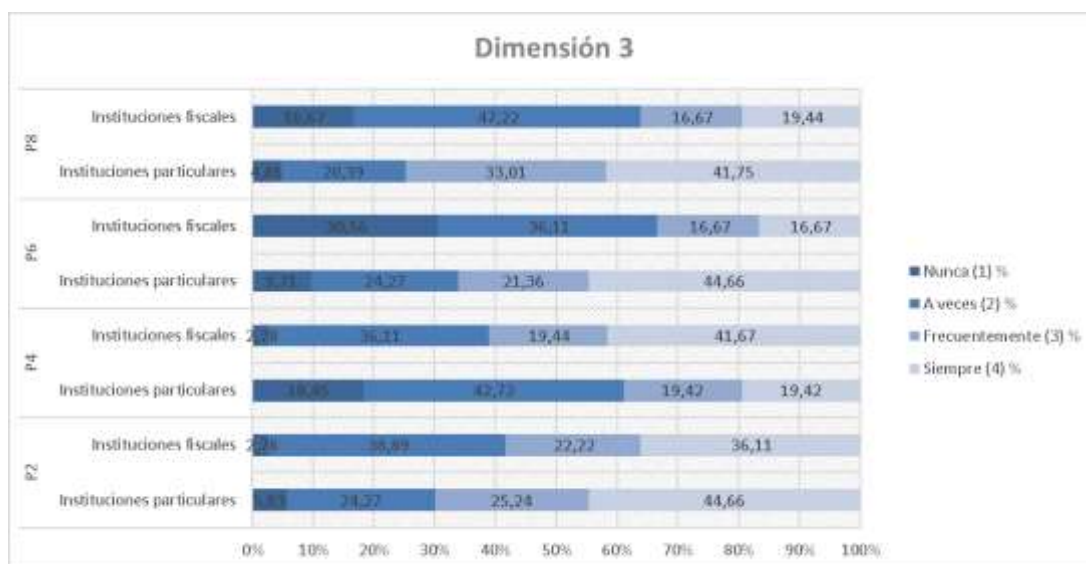
Distribución de dimensión 3.

Ítem	Tipo de institución	Nunca (1)		A veces (2)		Frecuentemente (3)		Siempre (4)	
		N	%	N	%	n	%	N	%
P2	Instituciones particulares	6,00	5,83	25,00	24,27	26,00	25,24	46,00	44,66
	Instituciones fiscales	1,00	2,78	14,00	38,89	8,00	2,22	13,00	36,11
P4	Instituciones particulares	19,00	18,45	44,00	42,72	20,00	19,42	20,00	19,42
	Instituciones fiscales	1,00	2,78	13,00	36,11	7,00	19,44	15,00	41,67
P6	Instituciones particulares	10,00	9,71	25,00	24,27	22,00	21,36	46,00	44,66
	Instituciones fiscales	11,00	30,56	13,00	36,11	6,00	16,67	6,00	16,67
P8	Instituciones particulares	5,00	4,85	21,00	20,39	34,00	33,01	43,00	41,75
	Instituciones fiscales	6,00	16,67	17,00	47,22	6,00	16,67	7,00	19,44

Fuente: Alava y Reyes (2025)

Gráfico 7

Dimensión 3



Fuente: Alava y Reyes (2025)

Interpretación: En la tabla de la dimensión 3 el ítem P2 registra en las instituciones particulares un 44,66 % en la categoría “Siempre”, seguido de la categoría “Frecuentemente” con un 25,24%, “A veces” con 24,77” y nunca con 5,83%. Mientras que en las fiscales registra “A veces” un 38,89% seguido de “Siempre” con un 36,11%, “Frecuentemente” con 22,22% y “Nunca” con 2,78%.

El ítem P4 muestra que en las instituciones particulares refleja que “A veces” tiene un 42,72%, seguido de “Frecuentemente” y “Siempre” con un 19,42% y “Nunca” con 18,45%. En las instituciones fiscales muestran que “Siempre” con un 41,67%, “A veces” 36,11%, “Frecuentemente” un 36,11% y “Nunca” con 2,78%.

El ítem P6 en las particulares determinan que la categoría “Siempre” con 44,66, “A veces” 24,27 %, “Frecuentemente” con 21,36 y “Nunca” 9,71. En las fiscales registra “A veces” con 36,11%, “Nunca” 30,56%, mientras que las categorías “Frecuentemente” y “Siempre” registran un 16,67% cada uno.

Por último, en el ítem P8 en particulares registra con la categoría “Siempre” con 41,75%, “Frecuentemente2 con 33,01%, “A veces” con 20,39% y “Nunca” con 4,85%. Mientras que en fiscales A veces presenta un 47,22%, 19,44% en Siempre y las categorías Nunca y Frecuentemente alcanzan un 16.67%,

4.2.4 Dimensión 4 Desarrollo en competencias cognitivas

Tabla 13

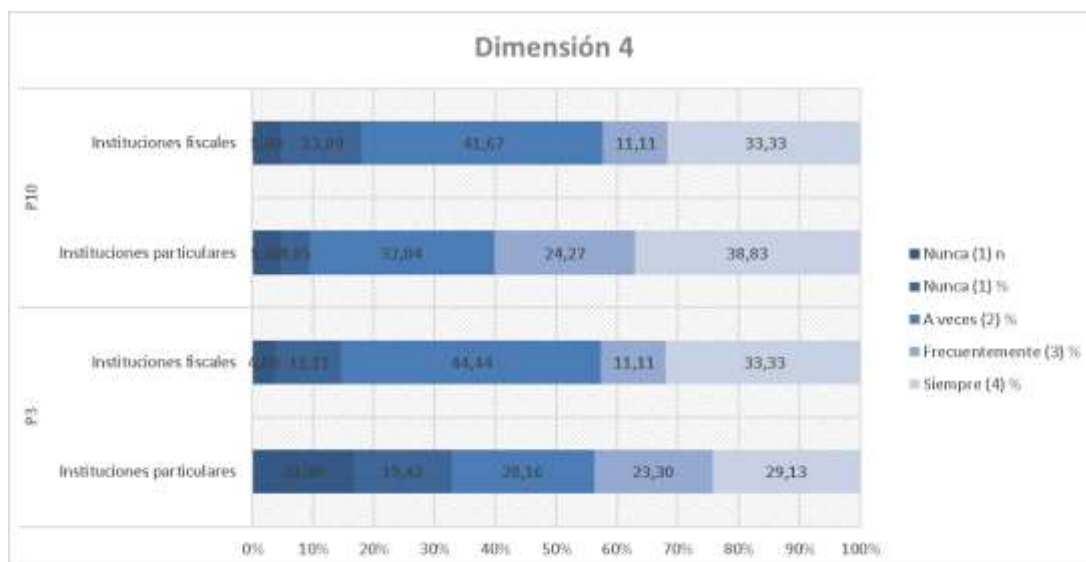
Distribución de dimensión 4.

Ítem	Tipo de institución	Nunca (1)		A veces (2)		Frecuentemente (3)		Siempre (4)	
		N	%	n	%	N	%	n	%
P3	Instituciones particulares	20,00	19,42	29,00	28,16	24,00	23,30	30,00	29,13
	Instituciones fiscales	4,00	11,11	16,00	44,44	4,00	11,11	12,00	33,33
	Instituciones particulares	5,00	4,85	33,00	32,04	25,00	24,27	40,00	38,83
10	Instituciones fiscales	5,00	13,89	15,00	41,67	4,00	11,11	12,00	33,33

Fuente: Alava y Reyes (2025)

Gráfico 8

Dimensión 4



Fuente: Alava y Reyes (2025)

Interpretación La dimensión 4 en el Ítem P3 en instituciones particulares los datos muestran que la categoría “Siempre” alcanza un 29,13%, “A veces” con 28,16%, “Frecuentemente” con 23,30 y 19,42 en “Nunca”. En las fiscales reflejan que el 44,44% alcanza la categoría “A veces”, “Siempre” el 33,33 % y las categorías “Siempre” y “Nunca” con un 11,11%.

En el ítem P10 nos refleja que en las instituciones particulares la categoría “Siempre” alcanza un 38,83%, seguido de 32,04% en “A veces”, “Frecuentemente” con 24,27% y 4,85% en “Nunca”. En instituciones fiscales “A veces” alcanza un 41,67%, “Siempre” con 33,33%, “Frecuentemente” con 11,11% y 13,89% en “Nunca”.

4.2.5 Dimensión 5: Retroalimentación

Tabla 14

Distribución de dimensión 5

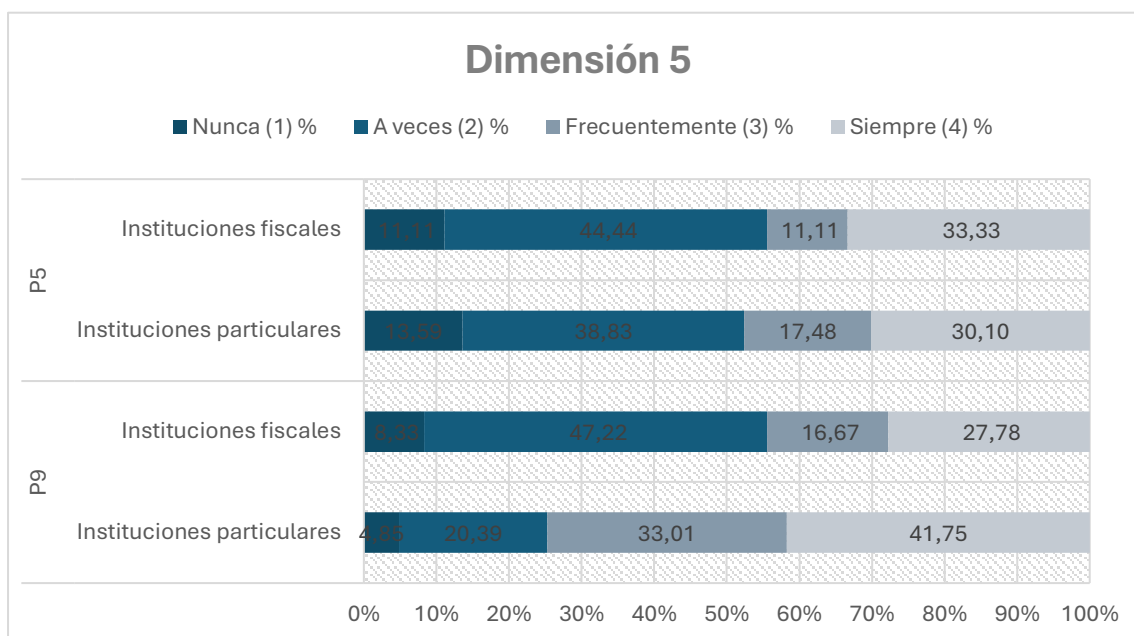
Ítem	Tipo de institución	Nunca (1)		A veces (2)		Frecuentemente (3)		Siempre (4)	
		N	%	n	%	N	%	n	%

P 5	Instituciones particulares	14,00	13,59	40,00	38,83	18,00	17,48	31,00	30,10
	Instituciones fiscales	4,00	11,11	16,00	44,44	4,00	11,11	12,00	33,33
P 9	Instituciones particulares	5,00	4,85	21,00	20,39	34,00	33,01	43,00	41,75
	Instituciones fiscales	3,00	8,33	17,00	47,22	6,00	16,67	10,00	27,78

Fuente: Alava y Reyes (2025)

Gráfico 9

Dimensión 5



Fuente: Alava y Reyes (2025)

Interpretación La tabla de la dimensión 5 el ítem P5 en las instituciones particulares A veces refleja un 38,83%, seguido de Siempre con un 30,10%, Frecuentemente 17,48% y un 13,59% en Nunca. En las fiscales A veces refleja un 44,44%, mientras que Siempre refleja un 33,33%, y las opciones Frecuentemente y nunca alcanzan un 11,11%.

El ítem P9 muestra que en particulares la opción Siempre tiene un 41,75%, Frecuentemente un 33,01%, “A veces” con 20,39 % y 4,85 en la opción “Nunca”. En las instituciones fiscales el 47,22% alcanza la opción “A veces”, “Siempre” con 27,78%, “Frecuentemente” con 16,67% y la opción “Nunca” con 8,33%.

4.3 Comparaciones mediante pruebas t

Los resultados de la prueba t para muestras independientes permiten contrastar el desempeño de las instituciones particulares y fiscales en relación con la variable evaluada. las instituciones particulares presentan una media de 2,77, mientras que las instituciones fiscales registran una media ligeramente menor de 2,60. Aunque las instituciones particulares exhiben una ventaja leve en las medias obtenidas, el análisis estadístico indica que dicha diferencia le falta para ser suficiente y considerarla significativa.

El valor calculado ($t = 1,17$) arroja una probabilidad bilateral de $p = 0,25$, muy por encima del umbral convencional de $\alpha = 0,05$. Lo que esto implica que la diferencia observada puede atribuirse razonablemente al azar y que no existe evidencia estadísticamente sólida para sostener que ambos tipos de instituciones difieren de manera real en la variable estudiada.

En consecuencia, aunque se observan diferencias numéricas entre las medias de las instituciones particulares y fiscales, estas no alcanzan un nivel de significancia que permita establecer un contraste concluyente entre ambos grupos. por lo tanto, se concluye que no hay diferencias significativas entre instituciones particulares y fiscales según los datos obtenidos.

Tabla 15

Comparación de variables con prueba T

	Instituciones particulares	Instituciones fiscales
Media	2,77788138	2,60833333
Varianza	0,1097898	0,09781379
Observaciones	10	10
Diferencia hipotética de las medias	0	
Grados de libertad	18	
Estadístico t	1,17672605	
P($T \leq t$) una cola	0,12731611	
Valor crítico de t (una cola)	1,73406361	

P(T<=t) dos colas	0,25463222
Valor crítico de t (dos colas)	2,10092204

Fuente: Alava y Reyes (2025)

4.4 Resultados cualitativos

Gráfico 10

Preguntas abiertas



Fuente: Alava y Reyes (2025)

En este mapa de palabras se evidencian los conceptos más mencionados que dieron los encuestados al referirse sobre las actividades y elementos que se incluyen en el proceso de aprendizaje con gamificación. Dos de los términos que más destacan son “motivación” y “recursos”, dejando en claro que los estudiantes perciben estos aspectos como factores que influyen directamente en su participación. Según Kapp (2012), la gamificación incrementa la motivación al incorporar mecánicas propias del juego que favorecen el compromiso y la implicación activa del estudiante, lo cual coincide con la percepción reflejada en los resultados.

4.5 Tabla de Resultados de la Guía de Observación

Tabla 16

Resultados Guía de observación

Dimensión / Indicador	Instituciones Educativas Particulares		Instituciones Educativas Fiscales
	Montessori	Hacia Nuevos Horizontes	Carlos Espinoza Larrea
1. Equipamiento institucional			
Computadoras operativas para estudiantes	✓	✓	✓
Disponibilidad de tabletas u otros dispositivos móviles	✓	X	X
Proyectores, pizarras digitales u otros recursos	✓	✓	X
2. Conectividad			
Acceso a internet en aulas o laboratorios	✓	✓	✓
Estabilidad de la conexión	✓	✓	✓
3. Acceso a plataformas educativas			
Cuentas institucionales disponibles	✓	✓	X
Uso frecuente de recursos digitales	✓	X	X
4. Condiciones del espacio			
Mobiliario adecuado para actividades digitales	✓	✓	X
Orden y organización del área tecnológica	✓	✓	X

Fuente: Alava y Reyes (2025)

La comparación entre las tres instituciones evidencia una marcada desigualdad en cuanto a su preparación tecnológica. Los planteles educativos Montessori y Hacia Nuevos Horizontes cuenta con una infraestructura tecnológica completa y plenamente funcional, equipamiento operativo, conectividad estable y acceso efectivo a plataformas educativas, estas condiciones facilitan la integración de actividades digitales. En marcado contraste, la

Escuela 3 se encuentra en una situación claramente desfavorable, al carecer de equipamiento esencial, como de conectividad, plataformas institucionales y asistencia técnica, esto limita y en otros casos imposibilita la aplicación de cualquier estrategia pedagógica basada en tecnología o gamificación. En conjunto, los datos reflejan que solo una de las instituciones cuenta con condiciones adecuadas para implementar propuestas educativas digitales de manera sostenida.

4.6 Resultados de docentes

4.6.1 Dimensión : Desarrollo en competencias cognitivas

4.6.1.1 Indicador: Integración de retos o competencias colaborativas

Interpretación : El indicador sobre integración de retos o competencias colaborativas (Tabla 15) muestra una valoración plenamente positiva por parte de los tres docentes: el 100 % afirma incluir dinámicas colaborativas en sus actividades gamificadas, con dos respuestas en “De acuerdo” y una en “Totalmente de acuerdo”. Este resultado evidencia que, independientemente de las limitaciones tecnológicas o de formación detectadas en otros indicadores, los docentes participantes sí priorizan intencionalmente el componente cooperativo propio de la gamificación (Werbach y Hunter, 2012), alineándose con los principios de aprendizaje colaborativo destacados por Vygotsky (1979) y con las recomendaciones de Kapp (2012) sobre la inclusión de mecánicas que fomenten la interacción entre pares, lo que constituye uno de los puntos fuertes de su práctica actual.

Tabla 17

Integración de retos o competencias colaborativas

Integración de retos o competencias colaborativas	
PD05	
Docente 1	De acuerdo
Docente 2	De acuerdo
Docente 3	Totalmente de acuerdo

Fuente: Alava y Reyes (2025)

4.6.2 Dimensión : Conocimiento docente

4.6.2.1 Indicador: Nivel de conocimiento y manejo de docentes sobre gamificación

Interpretación: Los resultados del indicador de conocimiento y manejo docente sobre gamificación (Tabla 16) revelan que los tres docentes perciben poseer un nivel alto de dominio teórico y práctico, con 14 de las 15 respuestas (93,33 %) ubicadas en “De acuerdo” o “Totalmente de acuerdo”. Salvo que en este panorama positivo la constituye la respuesta “En desacuerdo” del Docente 1 en el ítem PD02, referido específicamente a la capacidad para seleccionar y combinar adecuadamente elementos gamificados en función de los objetivos de aprendizaje de Estudios Sociales, este constituye el único punto de autopercepción negativa en todo el conjunto de indicadores y pone en evidencia una brecha puntual, pero significativa aunque exista el conocimiento general de la gamificación y motivación para formarse.

Tabla 18

Nivel de conocimiento sobre gamificación.

Nivel de conocimiento y manejo de docentes sobre gamificación					
	PD01	PD02	PD08	PD09	PD13
Docente 1	De acuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
Docente 2	De acuerdo	De acuerdo	De acuerdo	De acuerdo	De acuerdo
Docente 3	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	De acuerdo	De acuerdo	De acuerdo

Fuente: Alava y Reyes (2025)

4.6.2.2 Indicador Capacitación previa en herramientas gamificadas.

Interpretación: El indicador de capacitación previa en herramientas gamificadas (Tabla 17) muestra que los tres docentes declaran que han recibido o buscado activamente formación en este campo, lo que se traduce en un 100 % de respuestas afirmativas (“De acuerdo” o “Totalmente de acuerdo”) en ambos ítems evaluados. Resulta particularmente destacable que dos de los tres docentes (Docente 1 y Docente 3) revelan haber llevado a cabo una formación autónoma de manera intensiva (“Totalmente de acuerdo” en PD11), lo que

demuestra una actitud proactiva y un interés auténtico por dominar las plataformas y estrategias de gamificación.

Tabla 19

Capacitación previa en herramientas gamificadas

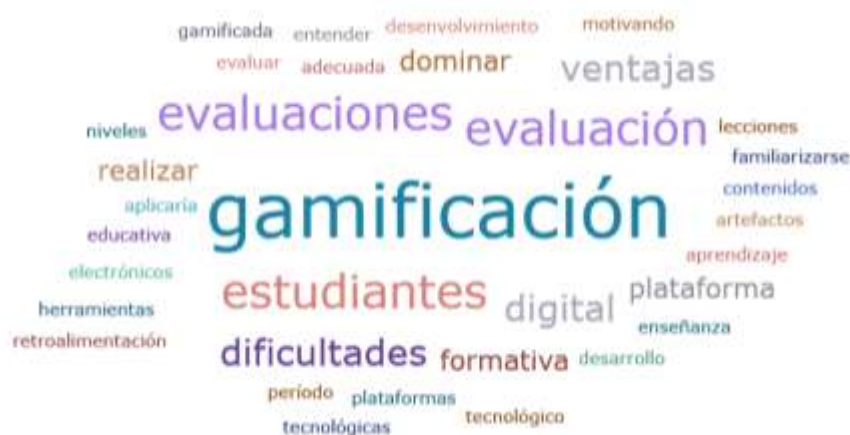
Indicador Capacitación previa en herramientas gamificadas.		
	PD10	PD11
Docente 1	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
Docente 2	De acuerdo	De acuerdo
Docente 3	De acuerdo	Totalmente de acuerdo

Fuente: Alava y Reyes (2025)

4.6.2.3 Indicador: Autoeficacia percibida en el uso de plataformas digitales.

Gráfico 11

Preguntas abiertas



Fuente: Alava y Reyes (2025)

La nube de palabras pone de manifiesto que el término gamificación ocupa la posición central de modo que presenta mayor frecuencia y tamaño lo que confirma su carácter de concepto axial en el estudio. Esto refleja que la temática principal se relaciona con la incorporación de elementos lúdicos en procesos educativos, particularmente en el entorno y evaluación digitales. Dicho hallazgo resulta plenamente coherente con la definición de Moreira

& Pons (2010), quienes señalan que la gamificación en contextos educativos digitales promueve la motivación y el compromiso del estudiante mediante la integración de dinámicas propias del juego integradas en actividades académicas, encajando con lo observado en los resultados obtenidos.

Además, se puede notar que otras palabras que resaltan en esta nube son evaluación, evaluaciones, estudiantes, ventajas, digital formativa y dificultades lo que sugiere que la gamificación es percibida no solo como una estrategia motivacional, sino como un recurso vinculado directamente con la evaluación formativa, ayudando a que sean procesos de seguimiento continuo y retroalimentación.

4.6.2.4 Indicador: Disponibilidad de dispositivos y software (computadoras, internet).

Interpretación El indicador PD06 indica la totalidad de los docentes considera suficiente la disponibilidad de dispositivos en sus aulas. No obstante, la conectividad a internet se revela como el principal punto crítico: el Docente 1 reconoce explícitamente no disponer de una conexión, en contraste con los otros dos entrevistados. Esta diferencia, aunque corresponde a un único caso, es plenamente coherente con las evidencias recogidas mediante la guía de observación en la institución fiscal, donde se comprobó la existencia de una red limitada y con interrupciones frecuentes, confirmando que la implementación irregular de la gamificación señalada por los estudiantes y reafirma que la inestabilidad de la conexión sigue siendo una barrera estructural significativa en parte del contexto estudiado.

Tabla 20

Disponibilidad de dispositivos

Indicador Disponibilidad de dispositivos y software (computadoras, internet).		
	PD06	PD07
Docente 1	De acuerdo	o En desacuerdo
Docente 2	o De acuerdo	o De acuerdo
Docente 3	o Totalmente de acuerdo	o De acuerdo

Fuente: Alava y Reyes (2025)

4.6.2.5 Indicador :Uso de feedback automatizado mediante plataformas digitales

Los resultados del ítem PD04 muestran una valoración desigual: el Docente 1 declara usar el feedback automatizado de forma intensiva (“Totalmente de acuerdo”), el Docente 3 lo utiliza de manera habitual (“De acuerdo”) y el Docente 2 reconoce no emplearlo (“En desacuerdo”). Esta distribución (33,3 % “Totalmente de acuerdo”, 33,3 % “De acuerdo” y 33,3 % “En desacuerdo”) evidencia que, aunque dos de los tres docentes aprovechan activamente la retroalimentación inmediata que ofrecen las plataformas gamificadas uno de ellos no la incorpora en su práctica.

Tabla 21

Uso de feedback

Indicador Uso de feedback automatizado mediante plataformas digitales	
PD04	
Docente 1	Totalmente de acuerdo
Docente 2	En desacuerdo
Docente 3	De acuerdo

Fuente: Alava y Reyes (2025)

4.6.2.6 Indicador : Interés percibido durante actividades gamificadas.

El ítem PD03 refleja una percepción totalmente unánime y positiva por parte de los tres docentes: los tres marcan “De acuerdo” al afirmar que observan un mayor interés y participación de los estudiantes cuando emplean actividades gamificadas. Esta coincidencia al 100 % confirma que, independientemente de la frecuencia real de uso o de las limitaciones tecnológicas detectadas en otros indicadores, la gamificación genera de manera consistente un incremento visible en la motivación y el compromiso del alumnado.

Tabla 22

Interés percibido

Indicador Interés percibido durante actividades gamificadas.
PD03

Docente 1	<input type="radio"/> De acuerdo
Docente 2	<input type="radio"/> De acuerdo
Docente 3	<input type="radio"/> De acuerdo

Fuente: Alava y Reyes (2025)

4.7 Triangulación de datos

Tabla 23

Matriz de triangulación de datos

Variable / Dimensión	Indicadores	Fuente Cuantitativa	Fuente Cualitativa	Instrumentos	Evidencia esperada	Convergencia / Divergencia
Gamificación digital	Frecuencia de uso de herramientas gamificadas (Kahoot, Quizizz, ClassDojo)	Ítems PE01 – Cuestionario estudiantes	Opiniones docentes sobre uso y experiencias	Cuestionarios docentes / estudiantes	Alta o baja frecuencia reportada	Coincidencia entre percepción docente y uso reportado por estudiantes
	Integración de retos o competencias colaborativas	Ítems PE03 PE10 / PD05	Relatos sobre participación colaborativa	Cuestionarios	Participación activa o limitada	Comparar si estudiantes reportan trabajo colaborativo frente a percepción docente

	Aplicación de elementos lúdicos (puntos, recompensas, rankings)	Ítem PE07	Observación institucional	Guía de observación	Presencia/ausencia de elementos lúdicos	Validar si lo que la institución declara coincide con su práctica
	Diferencias entre instituciones fiscales y particulares	Comparación de resultados por tipo de institución	Observaciones de infraestructura y práctica	Guía de observación	Variaciones claras en implementación	Contraste entre disponibilidad y uso real
	Nivel de conocimiento y manejo sobre gamificación	Ítems PD01 PD02 PD08 PD09 PD13	Opiniones sobre dominio conceptual	Cuestionarios docentes	Alto / medio / bajo conocimiento	Determinar si conocimiento influye en aplicación
Conocimiento docente	Capacitación previa	Ítems PD10 PD11	Comentarios sobre formación recibida	Cuestionarios docentes	Existencia o ausencia de capacitación	Ver si capacitación se traduce en uso
	Autoeficacia percibida	Ítems PD14 PD15 PD16	Expresiones de seguridad o inseguridad en implementación	Cuestionarios docentes	Alta/ baja autoeficacia	Relación con frecuencia de uso

Condiciones institucionales	Disponibilidad tecnológica	Ítems PD06 PD07	Observación de recursos	Guía observación	Computadoras, internet disponibles	Confirmar si recursos influyen en aplicación
	Retroalimentación individualizada	Ítems PE05 PE09	Opiniones docentes sobre retroalimentación	Cuestionarios	Frecuencia de devolución	Relación entre percepción docente y experiencia estudiantil
Evaluación formativa	Uso de feedback automatizado	Ítem PD04	Descripciones en observaciones	Cuestionarios docentes / observación	Presencia de feedback digital	Validar implementación real
	Motivación	Ítems PE02 PE04 PE06 PE08 / PD03	Opiniones sobre interés y motivación	Cuestionarios	Aumento motivacional	Relación motivación– resultados
	Autoevaluación	Ítem PE09	Narrativas de autonomía	Cuestionarios estudiantes	Evidencia de autoevaluación	Confirmar fortalecimiento de autorregulación

4.8 Discusión de resultados

Los hallazgos de la presente investigación revelan una implementación irregular de la gamificación digital como estrategia de evaluación formativa en la asignatura de Estudios Sociales, con diferencias notables entre instituciones particulares y fiscales que, sin embargo, no alcanzan significancia estadística ($p = 0,25$). Aunque las instituciones particulares obtienen medias ligeramente superiores (2,77 frente a 2,60) y registran mayor frecuencia en la opción “Siempre” en la mayoría de los ítems, la percepción general de los estudiantes se concentra entre “A veces” y “Frecuentemente”, este hallazgo triangulado con el análisis teórico, confirma que la mera disponibilidad de recursos digitales o la incorporación aislada de elementos tecnológicos no asegura, por sí sola, una aplicación sistemática y coherente de la gamificación en el aula. El resultado coincide solo parcialmente con la literatura revisada, que suele atribuir a las instituciones mejor dotadas un uso más consolidado de estas estrategias.

Candel (2018) y Marín (2018) destacaron el potencial de herramientas como Kahoot para incrementar la motivación y el entretenimiento en el aula; sin embargo, los datos obtenidos muestran que, incluso en instituciones particulares donde el uso de plataformas es más frecuente 50,49 % “A veces” frente a 52,78 % en fiscales para el ítem P01, esta divergencia entre teoría y resultados empíricos constituye un punto clave de triangulación, pues evidencia una brecha entre el potencial motivador descrito por la literatura y la experiencia real de los estudiantes.

En la dimensión motivación, las instituciones particulares alcanzan valores cercanos al 44 % en “Siempre”, mientras que en fiscales predominan respuestas “A veces”. Esta brecha, aunque no significativa estadísticamente, refuerza la observación de Reyes et al. (2025), sobre el mayor rendimiento académico asociado al uso de herramientas digitales en contextos con mejores condiciones materiales, pero también pone en evidencia que la simple disponibilidad tecnológica no garantiza la interiorización de la motivación intrínseca defendida por Deci y Ryan (2000) lo que confirma, mediante triangulación con el marco teórico motivacional, que la implementación observada favorece principalmente incentivos externos.

La motivación intrínseca, según la teoría de la autodeterminación, exige satisfacer simultáneamente las necesidades psicológicas de autonomía, competencia y relación. Los

datos revelan que la gamificación aplicada en la actualidad en ambos tipos de instituciones solo cubre de manera parcial la necesidad de competencia, gracias a la retroalimentación y progresión visible que ofrecen algunas mecánicas (Werbach y Hunter, 2012), pero no logra desarrollar una autonomía duradera, pues los estudiantes la perciben como actividades puntuales y aisladas más no como un componente estructural, continuo e intencional diseñado dentro de las planificaciones. Esta predominancia de motivación extrínseca, más que de una experiencia de flujo auténtico (Csikszentmihalyi, 1990), explica la falta de diferencias estadísticamente significativas entre instituciones fiscales y particulares.

En las dimensiones cognitiva y metacognitiva, las instituciones particulares registran un ligero ventaja, lo que respalda la afirmación de Kapp (2012) sobre la mayor retención de contenidos en entornos gamificados. Esta relación constituye una triangulación directa entre teoría y práctica, donde los datos apoyan parcialmente los postulados teóricos, pero también revelan limitaciones contextuales. Sin embargo, la respuesta mayoritaria “A veces” en las instituciones fiscales pone en evidencia las dificultades para alcanzar un aprendizaje significativo (Ausubel, 2002) cuando la infraestructura tecnológica limita la frecuencia y calidad de los retos.

En estos contextos se hace especialmente evidente la importancia de la Zona de Desarrollo Próximo (Vygotsky, 1979), ya que la escasez de dispositivos y conectividad restringe la mediación entre docente y estudiantes, así como la interacción entre pares, impidiendo que la gamificación despliegue plenamente su potencial constructivista (Piaget, 1970).

La dimensión de retroalimentación (ítems P05 y P09) emerge como uno de los aspectos más débiles. A pesar de que Black y Wiliam (1998) y Sadler (1989) identifican la retroalimentación inmediata como uno de los pilares fundamentales de la evaluación formativa, los resultados muestran una aplicación aún incipiente en ambos tipos de instituciones. En instituciones fiscales la perciben mayoritaria como “A veces” en la mayoría de los casos, mientras que, en las particulares, aunque la percepción de “siempre” alcanza el 41,75 % (P09) sigue siendo minoritaria.

Esta diferencia, aunque no resultó estadísticamente significativa, pone en evidencia que la función reguladora y retroalimentadora potencialmente fortalecida por la gamificación aún no se ha consolidado de forma homogénea ni en contextos de mayor dotación tecnológica.

Esta diferencia, que recalcamos no significativa estadísticamente, pone de relieve que la función retroalimentadora que Hattie y Timperley (2007) consideran la más poderosa para el aprendizaje “¿Dónde estoy?, ¿Hacia dónde voy?, ¿Cómo llego?”, sigue siendo insuficiente en ambos contextos, especialmente en fiscales donde la guía de observación evidencia carencia de dispositivos y conectividad estable.

Desde el punto de vista docente, los tres profesores entrevistados manifiestan conocimiento y disposición hacia la gamificación, coincidiendo con los postulados de Foncubierta y Rodríguez (2014) sobre la necesidad de introducir elementos lúdicos de forma intencional. Sin embargo, esta contradicción emerge claramente en la triangulación de fuentes (entrevistas, encuestas y observación), revelando una disociación entre intención pedagógica y experiencia real, posiblemente derivada de limitaciones materiales y de formación continua, tal como advertía Tamayo (2018), al comparar instituciones fiscales y particulares en Ecuador. Además, la situación problemática que pudimos determinar durante esta investigación es la escasez de docentes específicos para la asignatura de Estudios Sociales, lo que dificulta aún más una atención pedagógica asociada al área.

En síntesis, los resultados confirman el potencial motivacional y cognitivo de la gamificación digital señalado por Werbach y Hunter (2012), Kapp (2012), Marín (2018), Candel (2018) y Crespín et al. (2024), pero también evidencian que su impacto permanece limitado por la inconsistencia en la implementación y por las brechas infraestructurales entre instituciones fiscales y particulares.

Aunque no se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre ambos tipos de plantel, las tendencias observadas refuerzan la necesidad de políticas educativas que garanticen equipamiento, conectividad y formación docente homogénea para que la gamificación pueda transitar de una práctica ocasional a una estrategia consolidada de evaluación formativa, alineada con los principios de aprendizaje significativo (Ausubel, 2002), autodeterminación (Deci y Ryan, 2000) y flujo (Csikszentmihalyi, 1990).

Solo bajo esas condiciones será posible transformar la asignatura de Estudios Sociales en un espacio verdaderamente interactivo, crítico y motivador para todos los estudiantes, independientemente del tipo de institución a la que pertenezcan. En conjunto, la triangulación de datos cuantitativos, percepciones estudiantiles, entrevistas docentes y referentes teóricos permitió interpretar los resultados de forma más integral y consistente.

CAPÍTULO V

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

5.1. Conclusiones

El siguiente trabajo investigativo tuvo como finalidad analizar cómo influye la gamificación digital en el proceso de evaluación formativa en la asignatura de Estudios Sociales tanto en instituciones particulares y fiscales de la provincia de Santa Elena. “La gamificación ha demostrado ser una estrategia eficaz para promover la motivación positiva de los estudiantes en educación básica media, mejorando su compromiso y rendimiento.” (Villafuerte et al., 2021)

Es por lo que los resultados que se obtuvieron reflejaron que la gamificación es una estrategia efectiva para implementarse en las instituciones educativas tanto fiscales como particulares en básica media, siendo adecuados para incrementar la motivación, participación y comprensión de los estudiantes con tal de que existan condiciones tecnológicas para su implementación en las aulas de clases

Para empezar, se evidenció que en las instituciones particulares existe un mayor uso y dominio del uso de gamificación en los procesos educativos, esto se relaciona directamente con la disponibilidad de recursos tecnológicos y también con la formación de los docentes en estas plataformas. Teniendo efecto que haya niveles altos de motivación, retroalimentación y desarrollo de competencias por parte de los estudiantes. En cambio, en las instituciones fiscales existen poca aplicación de actividades gamificadas por la falta o limitadas infraestructuras tecnológicas sumado a esto la escasa capacitación o preparación de los docentes, lo que genera que haya prácticas evaluativas menos dinámicas y que tienen poco impacto formativo.

De la misma manera, se evidenció que el uso de la gamificación colabora significativamente al fortalecimiento de la evaluación formativa ya que estas plataformas ofrecen una retroalimentación inmediata que promueve y facilita un aprendizaje significativo permitiendo así que los estudiantes participen y alcancen buenas notas en su proceso estudiantil.

Para finalizar, la gamificación digital es una herramienta para mejorar y transformar la evaluación tradicional convirtiéndose en una oportunidad para que sea un proceso más activo, orientado al desarrollo de los estudiantes. Cabe resaltar que su efectividad depende en gran medida del acceso que tengan los estudiantes a recursos tecnológicos y la capacitación docente

5.2. Recomendaciones

A partir de los hallazgos obtenidos en la presente investigación, se formulan las siguientes recomendaciones dirigidas a directivos, docentes y autoridades educativas del distrito educativo correspondiente:

- Fortalecer la infraestructura tecnológica en instituciones fiscales. Fortalecer la infraestructura tecnológica en instituciones fiscales. Los resultados ponen en evidencia que la falta de equipamiento adecuado (computadoras, tabletas, proyectores) y la conectividad limitada o directamente inexistente restringen de manera severa la incorporar estrategias digitales, incluida la gamificación en la asignatura de Estudios Sociales. Por ello, se recomienda impulsar de forma prioritaria la gestión de proyectos de dotación tecnológica progresiva, junto con la celebración de convenios con empresas de telecomunicaciones, con el objetivo garantizar acceso estable y permanente a internet en la totalidad de los planteles educativos fiscales.
- Aprovechar los recursos existentes en instituciones particulares. Aunque estas cuentan con mayor disponibilidad de dispositivos y conexión, la gamificación sigue siendo prácticamente nula en Estudios Sociales. Se recomienda diseñar e implementar programas piloto que integren plataformas gratuitas o de bajo costo (Classcraft, Genially, Kahoot institucional, etc.) específicamente adaptadas a los contenidos y competencias de la asignatura.
- Es imprescindible establecer un plan nacional de formación docente continuo y transversal, que alcance igual a los planteles fiscales y particulares. Tanto unos como otros muestran la necesidad urgente de actualización en metodologías activas digitales y especialmente en el diseño de experiencias gamificadas. Es prioritario insertar módulos específicos sobre gamificación aplicada a Estudios Sociales, uso ético de herramientas digitales y diseño universal para el aprendizaje, con énfasis en contextos de recursos limitados.
- Los datos recogidos confirman una realidad preocupante, en la mayoría de los planteles visitados, solo un docente es designado a todos los subniveles de Educación General Básica

o, peor aún, la asignatura es impartida por profesores cuya formación de origen corresponde a otras disciplinas. Esta práctica afecta directamente la calidad, profundidad y progresión del tratamiento de los contenidos. Se propone revisar de manera la distribución de la carga horaria y asignar docentes especializados por subnivel o, al menos, garantizar, como medida mínima e inmediata, que todo profesor que imparta la asignatura cuenten con formación complementaria certificada y actualizada en el área.

- Crear comunidades de práctica interinstitucionales. Fomentar espacios de intercambio entre docentes fiscales y particulares para compartir experiencias exitosas, recursos digitales de bajo costo y estrategias que funcionen tanto con alta como con mínima infraestructura tecnológica. Estas comunidades pueden convertirse en semilleros de proyectos gamificados colaborativos que beneficien a todo el distrito.

BIBLIOGRAFÍA

- Aguilar, Jorge, y Andrade Canul. «Classdojo, una estrategia innovadora para el aprendizaje de las habilidades comunicativas en estudiantes de Bachillerato Agropecuario». *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar* 9, n.º 3 (2025): 9615-33. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i3.18620.
- Alomari, I., Al-Samarráie, H., & Yousef, R. (2019). The Role of Gamification Techniques in Promoting Student Learning: A Review and Synthesis. *Journal of Information Technology Education: Research*, 18, 395–417. <https://doi.org/10.28945/4417>
- Arias, F. (2023). El paradigma pragmático como fundamento epistemológico de la investigación mixta. Revisión sistematizada. *Educación, Arte, Comunicación: Revista Académica e Investigativa*, 12(2). <https://doi.org/10.54753/eac.v12i2.2020>
- Astolfi, J.-P. (1999). *L'erreur, un outil pour enseigner* (5ª ed.). ESF Éditeur.
- Ausubel, D. P. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento: Una perspectiva cognitiva*. Ediciones Paidós
- Bengochea, G. (2021). La gamificación. *Prefacio*, 5(7), 69–82. <https://doi.org/10.58312/2591.3905.v5.n7.35733>
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7-74. <https://doi.org/10.1080/0969595980050102>
- Brown, J. A. & Marouf, R., (2021). A Review on the Contribution of ClassDojo as Point System Gamification in Education. *Lecture Notes in Computer Science (Including Subseries Lecture Notes in Artificial Intelligence and Lecture Notes in Bioinformatics)*, 13056 LNCS. https://doi.org/10.1007/978-3-030-89394-1_37
- Candel, E. (2017). El uso de la Gamificación y los recursos digitales en el

aprendizaje de las Ciencias Sociales en la Educación Superior. *Didáctica, Innovación y Multimedia*, 36.

<http://dimglobal.net/revista.htm>

Crespín Quinde, M., Suscal Lalvay, L., González Rivera, P. L., & Rodríguez Revelo, E. (2024). La gamificación como estrategia didáctica para la enseñanza del área de estudios sociales en estudiantes de Quinto grado de EGB. *Reincisol.*, 3(6), 308–332. [https://doi.org/10.59282/reincisol.v3\(6\)308-332](https://doi.org/10.59282/reincisol.v3(6)308-332)

Cruzado Saldaña, I. (2022). La evaluación formativa en la educación superior: Una revisión sistemática. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 24, 1-16. <https://doi.org/10.24320/redie.2022.24.e15.4287>

Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., & Nacke, L. (2011). From game design elements to gamefulness. *Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference: Envisioning Future Media Environments*, 9–15. <https://doi.org/10.1145/2181037.2181040>

Díaz Barriga, F. (2013). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: Una interpretación constructivista. *McGraw-Hill Interamericana*.

Ferrés Prats, J., (2008). La competencia en comunicación audiovisual: dimensiones e indicadores. *Comunicar*, XV(29), 100-107.

Flavell, J. H. (2024). Metacognitive Aspects of Problem Solving. In *The Nature of Intelligence*. <https://doi.org/10.4324/9781032646527-16>

Foncubierta, J. M., & Rodríguez, C. (2014). Gamificación: Cómo motivar a tu alumnado y mejorar el clima en el aula. Madrid: *Ministerio de Educación, Cultura y Deporte*.

González, J. R. (2021). Evaluación de la implantación de la Gamificación como metodología activa en la Educación Secundaria española. *ReiDoCrea Revista Electrónica de Investigación Docencia Creativa*. <https://doi.org/10.30827/digibug.66357>

Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>

Hernández, R., & Mendoza, C. (2020). Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta Las rutas Cuantitativa Cualitativa y Mixta. In *McGRAW-HILL Interamericana Editores S.A. de C.V.*

Jurado, E. L. (2022). Educaplay. Un recurso educativo de valor para favorecer el

- aprendizaje en la Educación Superior. *Revista Cubana de Educación Superior*, 41(2).
- Kapp, K. M. (2012). The gamification of learning and instruction: Game-based methods and strategies for training and education. Pfeiffer.
- Kim, J., & Castelli, D. M. (2021). Effects of Gamification on Behavioral Change in Education: A Meta-Analysis. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(7), 3550. <https://doi.org/10.3390/ijerph18073550>
- Lister, M. (2015). Gamification: The effect on student motivation and performance at the post-secondary level. *Issues and Trends in Educational Technology*, 3(2). https://doi.org/10.2458/azu_itet_v3i2_lister
- López-Pastor, V. M. (2009). La evaluación formativa y compartida en educación: Experiencias de innovación en la docencia universitaria. Narcea.
- Lozada Ávila, C., & Betancur Gómez, S. (2017). La gamificación en la educación superior: una revisión sistemática. *Revista Ingenierías Universidad de Medellín*, 16(31), 97–124. <https://doi.org/10.22395/rium.v16n31a5>
- Tamayo, T. (2018). El sistema educativo de Ecuador: un sistema, dos mundos. *Revista Andina de Educación*.
- Tobón, S. (2013). Evaluación de competencias: Enfoque complejo. Ecoe Ediciones.
- Marín, S. (2018). *Innovative strategies for Higher Education in Spain* (EDINE, Ed.; p. 8).
- Moreira, M. A., & Pons, J. D. P. (2010). Competencias informacionales y digitales en educación superior. *Management*, 7(2).
- Naranjo, K. (2018). La gamificación y su aplicación pedagógica en el área de matemáticas para el cuarto año de EGB, de la Unidad Educativa CEBCI, sección matutina, año lectivo 2017-2018.
- Piaget, J. (1964). Part I: Cognitive development in children: Piaget development and learning. *Journal of Research in Science Teaching*, 2(3). <https://doi.org/10.1002/tea.3660020306>
- Perrenoud, P. (2000). Construir competencias. *"El Arte de Construir Competencias"*.
- Ramírez, Alexandra, Alfredo Bastidas-Alava, y Rosa Ordoñez-Vivero. «Herramienta de gamificación Quizizz en el rendimiento académico del estudiante de bachillerato». 593 Digital Publisher CEIT 9, n.º 5 (2024): 749-64. <https://doi.org/10.33386/593dp.2024.5.2679>.
- Reyes-Tello, M. J., Rodríguez-Acaro, J. M., & Rodríguez-Verdezoto, V. K. (2025). Estrategias de Gamificación para la Mejora del Rendimiento Académico en

- Evaluaciones Formativas. *MQRInvestigar*, 9(2), e434.
<https://doi.org/10.56048/MQR20225.9.2.2025.e434>
- Ryan, R.M., & Deci, E.L. (2000). Teoría de la autodeterminación y la facilitación de la motivación intrínseca, el desarrollo social y el bienestar. *American Psychologist*, 55 (1), 68–78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Sadler, D. R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, 18(2). <https://doi.org/10.1007/BF00117714>
- Scriven, M. (1967). The methodology of evaluation. In R. W. Tyler, R. M. Gagné, M. Scriven (Eds.), *Perspectives of curriculum evaluation* (pp. 39–83). Rand McNally.
- Shuttleworth, M. (2021). Diseño de Investigación Descriptiva. *Explorable*.
- Tardif, J. (2010). La evaluación de los aprendizajes: De la planeación a la retroalimentación. Alfaomega.
- Villafuerte, J. S., Bailón, K. N., & Parrales, E. M. R. (2021). Gamificación y Dibujo artístico para el mejoramiento de la enseñanza del idioma inglés de Ecuador: educación en línea significativa. *European Journal of Foreign Language Teaching*, 5(4). <https://doi.org/10.46827/ejfl.v5i4.3757>
- Vygotsky, L. S. (1979). *Mind in Society* (M. Cole, V. Jolm-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman, Eds.). Harvard University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctvjf9vz4>
- Wang, A. I. (2015). The Wear out Effect of a Game-Based Student Response System. *Computers & Education*, 82, 217-227. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2014.11.004>
- Werbach, K., & Hunter, D. (2012). For the win: How game thinking can revolutionize your business. *Wharton Digital Press*.
- Zabala, A. (1999). Enfoque globalizador y pensamiento complejo: Una propuesta para la comprensión e intervención en la enseñanza. *Graó*.
- Zambrano, A., Lucas, M., Luque, K., & Lucas, A. (2020). La Gamificación: Herramientas innovadoras para promover el aprendizaje autorregulado. <http://dx.doi.org/10.23857/dc.v6i3.1402>

ANEXOS

Anexo 1 : *VALIDACIÓN DE INSTRUMENTOS*

Cuestionario semi estructurado para estudiantes



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

Juicios o valoraciones generales del experto

En líneas generales, considera que los indicadores de la variable están inmersos en su contenido teórico de forma:

Suficiente Medianamente suficiente
 Insuficiente

Observación: _____

Considera que los items del cuestionario miden los indicadores seleccionados para la variable de manera:

Suficiente Medianamente suficiente
 Insuficiente

Observaciones: _____

El instrumento diseñado mide la variable:

Suficiente Medianamente suficiente
 Insuficiente

El instrumento diseñado es: Pertinente en relación con los objetivos planteados en la investigación y con la metodología diseñada



MSc Javier Garcia Morales
Docente Experto

Cuestionario semiestructurado para docentes



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

Juicios o valoraciones generales del experto

En líneas generales, considera que los indicadores de la variable están inmersos en su contenido teórico de forma:

Suficiente

Medianamente suficiente

Insuficiente

Observación: _____

Considera que los ítems del cuestionario miden los indicadores seleccionados para la variable de manera:

Suficiente

Medianamente suficiente

Insuficiente

Observaciones: _____

El instrumento diseñado mide la variable:

Suficiente

Medianamente suficiente

Insuficiente

El instrumento diseñado es: Pertinente en relación con los objetivos planteados en la investigación y con la metodología diseñada



Escanea el código QR con tu celular para obtener el documento con el cuestionario

MSc Javier Garcia Morales
Docente Experto

Guía de observación



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

Juicios o valoraciones generales del experto

En líneas generales, considera que los indicadores de la variable están inmersos en su contenido teórico de forma:

Suficiente Medianamente suficiente
 Insuficiente

Observación: _____

Considera que los ítems del cuestionario miden los indicadores seleccionados para la variable de manera:

Suficiente Medianamente suficiente
 Insuficiente

Observaciones: _____

El instrumento diseñado mide la variable:

Suficiente Medianamente suficiente
 Insuficiente

El instrumento diseñado es: Pertinente en relación con los objetivos planteados en la investigación y con la metodología diseñada



MSc Javier García Morales
Docente Experto

Anexo 2 SOLICITUD PARA REALIZAR EL ESTUDIO EN LA INSTITUCIÓN


**FACULTAD DE CIENCIAS
DE LA EDUCACIÓN E IDIOMAS**
CARRERA DE EDUCACIÓN BÁSICA
OFICIO No. UPSE-CEB-2025-933-MG
 La Libertad, 31 de octubre del 2025

MSc. Andrea Ortiz Proaño.
Directora de la Escuela de Educación Básica "Montessori"
 Ciudad. -

De mi consideración:

La suscrita, **Lcda. Margot García Espinoza, PhD.**, directora de la Carrera de Educación Básica, perteneciente a la Facultad de Ciencias de la Educación e Idiomas, de la **Universidad Estatal Península de Santa Elena**, me dirijo a usted con el propósito de solicitar permiso en su institución educativa, para que las estudiantes **Alava Véliz Jocelyne de los Ángeles y Reyes Salinas Diana Carolina**, puedan desarrollar su proyecto de investigación.

El tema de investigación es el siguiente: **"Gamificación digital para la evaluación formativa en la asignatura de Estudios Sociales"**, para el desarrollo del mismo, las estudiantes aplicarán instrumentos de recolección de datos, tales como encuestas y entrevistas dirigidas al personal docente y estudiantes de su comunidad educativa.

Dicha actividad está programada para ejecutarse durante el periodo académico **2025-2**, correspondiente al mes de octubre del presente año.

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



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



Andrea Ortiz Proaño
Recibida
31-10-2025





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

CARRERA DE EDUCACIÓN BÁSICA

OFICIO No. UPSE-CEB-2025-934-MG

La Libertad, 31 de octubre del 2025

MSc. Edwin Tomalá De La A.
Director de la Escuela Particular de Educación Básica "Hacia Nuevos Horizontes"
Ciudad. -

De mi consideración:

La suscrita, **Lcda. Margot García Espinoza, PhD.**, directora de la Carrera de Educación Básica, perteneciente a la Facultad de Ciencias de la Educación e Idiomas, de la **Universidad Estatal Península de Santa Elena**, me dirijo a usted con el propósito de solicitar permiso en su institución educativa, para que las estudiantes **Alava Véliz Jocelyne de los Ángeles y Reyes Salinas Diana Carolina**, puedan desarrollar su proyecto de investigación.

El tema de investigación es el siguiente: **"Gamificación digital para la evaluación formativa en la asignatura de Estudios Sociales"**, para el desarrollo del mismo, las estudiantes aplicarán instrumentos de recolección de datos, tales como encuestas y entrevistas dirigidas al personal docente y estudiantes de su comunidad educativa.

Dicha actividad está programada para ejecutarse durante el periodo académico **2025-2**, correspondiente al mes de noviembre del presente año.

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



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

