



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

TÍTULO:

**LA GAMIFICACIÓN COMO ESTRATEGIA DIDÁCTICA Y PROCESO DE
APRENDIZAJE EN LOS ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN BÁSICA MEDIA**

AUTORES:

Mary Carolina Tigrero Yagual.

Edwin Joel Santiana Tomalá.

TUTOR:

M.Sc. Oswaldo Sebastián Ávila Vinuesa

LA LIBERTAD – ECUADOR

2025



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

TÍTULO:

**LA GAMIFICACIÓN COMO ESTRATEGIA DIDÁCTICA Y PROCESO DE
APRENDIZAJE EN LOS ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN BÁSICA MEDIA**

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

AUTORES:

Mary Carolina Tigrero Yagual.

Edwin Joel Santiana Tomalá.

TUTOR:

M.Sc. Oswaldo Sebastián Ávila Vinueza

LA LIBERTAD – ECUADOR

2025

DECLARACIÓN DE DOCENTE TUTOR

En Calidad de tutor del trabajo de investigación **“LA GAMIFICACIÓN COMO ESTRATEGIA DIDÁCTICA Y PROCESO DE APRENDIZAJE DE LOS ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN BÁSICA MEDIA ”** elaborado por Mary Carlina Tigrero Yagual y Edwin Joel Santiana Tomala , egresados de la Carrera de Educación Básica, de la Universidad Estatal Península de Santa Elena, previo a la obtención del título de Licenciados, me permito declarar que luego de haber estudiado y revisado apruebo en todas sus partes, la que reúne los requisitos y méritos suficientes para ser sometido a la evaluación del tribunal

Atentamente



MSc. Oswaldo Sebastián Ávila Vinueza

TUTOR

DECLARACIÓN DE DOCENTE ESPECIALISTA

En mi calidad de Docente Especialista, del Trabajo de Integración Curricular “**LA GAMIFICACIÓN COMO ESTRATEGIA DIDÁCTICA Y PROCESO DE APRENDIZAJE DE LOS ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN BÁSICA MEDIA**”, elaborado por **TIGRERO YAGUAL MARY CAROLINA** y **SANTIANA TOMALÁ EDWIN JOEL**, estudiantes de la Carrera de Educación Inicial, Facultad de Ciencias de la Educación e Idiomas de la Universidad Península de Santa Elena, previo a la obtención del título de Licenciada en Ciencias de la Educación Básica , me permito declarar que luego de haber evaluado el desarrollo y estructura final del trabajo, éste cumple y se ajusta a los estándares académicos, razón por la cual, declaro que se encuentra apto para su sustentación.

Atentamente,



Lic. Fabián David Domínguez Pizarro, Mgtr.

ESPECIALISTA

DECLARACIÓN AUTORÍA DEL ESTUDIANTE

Nosotros, **TIGRERO YAGUAL MARY CAROLINA** , portadora de la cédula N.º **094432920-0**, y **SANTIANA TOMALÁ EDWIN JOEL** , portador de la cédula de identidad N.º **240040186-1**, egresadas de la **FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN E IDIOMAS** de la carrera de **EDUCACIÓN BÁSICA**, en calidad de autores del trabajo de integración curricular titulado “**LA GAMIFICACIÓN COMO ESTRATEGIA DIDÁCTICA Y PROCESO DE APRENDIZAJE DE LOS ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN BÁSICA MEDIA**”, nos permitimos certificar voluntariamente que lo escrito en este trabajo de investigación es de nuestra autoría, a excepción de las citas bibliográficas utilizadas, y que la propiedad intelectual del mismo pertenece a la Universidad Estatal Península de Santa Elena.

Atentamente,



TIGRERO YAGUAL MARY CAROLINA

C.I: 094432920-0



SANTIANA TOMALÁ EDWIN JOEL

C.I: 240040186-1

TRIBUNAL DE GRADO

Ph.D. Margot García Espinoza
DIRECTORA/ENCARGADO



MSc. Fabián David Domínguez
Pizarro
ESPECIALISTA



M.Sc. Oswaldo Sebastián Ávila
Vinueza
TUTOR



Ph.D. González de Pirela
Nelia
DOCENTE UIC



M.Sc. María De La Cruz
Tigrero
SECRETARIA

DEDICATORIA

Dedico este trabajo de integración curricular en primer lugar a Dios padre celestial quien me ha fortalecido y me ha guiado en cada momento de mi vida y me ha permitido culminar con éxito mi trabajo de titulación, de la misma manera con un profundo amor y gratitud dedico este trabajo a mis padres Carlos Alberto Santiana Miraba y Patricia Alexandra Tomala Romero quienes han sido mis pilares fundamentales y me han apoyado y guiado desde mi infancia gracias por todo su amor incondicional y por ser parte de mi desarrollo profesional.

A mis hermanos Carlos, Doménica, Arelys, Juan y Melissa quienes siempre me han brindado su apoyo y palabras de motivación para cumplir mis metas. Dedico también este trabajo a Roxana Guale quien me ayudado incondicionalmente y ha estado presente durante toda esta etapa de estudio

SANTIANA TOMALA EDWIN JOEL

Dedico este trabajo a la memoria de mi padre cuya presencia permanece viva en cada uno de mis logros, su ejemplo de esfuerzo y fortaleza ha sido una guía esencial en mi vida.

A mi madre Grineldad Yagual, cuyo compromiso, esfuerzo y apoyo han sido fundamentales en mi formación personal y académico. Su ejemplo y fortaleza han guiado cada uno de mis pasos y han sido esencial en este proceso

De igual manera dedico este estudio a mi familia, por su acompañamiento constante, su respaldo en los momentos difíciles y por su apoyo que han sido un pilar esencial para alcanzar esta meta.

TIGRERO YAGUAL MARY CAROLINA

AGRADECIMIENTO

Agradezco primeramente a Dios por la salud y sabiduría que me ha brindado durante todo mi proceso de estudio permitiéndome alcanzar con éxito este importante logro académico y por ser guía en cada paso de mi vida y de mi trabajo de titulación.

A mi familia, por estar presente con su apoyo incondicional y sus palabras de apoyo las cuales me han acompañado durante todo este camino de estudio en especial a mi mamá quien ha sido guía, fuerza y amor siendo así mi mayor impulso para poder cumplir este objetivo.

A la universidad península de Santa Elena por brindarme la oportunidad de fortalecer mis conocimientos y valores y por haber sido un espacio donde pude adquirir mi formación profesional logrando así cumplir una de mis metas.

A mis compañeros, por su amistad y apoyo durante la travesía de mis estudios permitiéndome vivir así experiencias en donde pude adquirir momentos de alegría y fortalezas, en especial a mi compañera de tesis Mary Carolina Tigreiro Yagual por su apoyo y por las experiencias compartidas durante toda la etapa de estudios

A mi tutor, MSc. Oswaldo Sebastián Ávila Vinuesa por la paciencia y tiempo dedicado en mi trabajo de titulación guiándome y orientándome con profesionalismo y compromiso en cada etapa del proceso de investigación.

SANTIANA TOMALA EDWIN JOEL

Agradezco primeramente a Dios por ser mi guía permanente y darme la fuerza necesaria para culminar este proceso académico, a mi familia por su amor y apoyo constante que se convirtieron en impulso para continuar aun en los días difíciles.

A mis docentes y tutor quienes con su orientación académica contribuyeron significativamente a mi formación personal y al desarrollo de esta investigación.

A la institución Ignacio Alvarado donde realicé mis prácticas, por abrirme las puertas y permitirme aplicar los conocimientos adquiridos, enriqueciendo mi experiencia profesional.

TIGREIRO YAGUAL MARY CAROLINA

ÍNDICE GENERAL

PORTADA	I
CARATULA.....	II
DECLARACIÓN DEL DOCENTE TUTOR	III
DECLARACIÓN DOCENTE ESPECIALISTA	IV
DECLARACIÓN AUTORÍA DEL ESTUDIANTE	V
TRIBUNAL DE GRADO	VI
DEDICATORIA.....	VII
AGRADECIMIENTO.....	VIII
RESUMEN.....	IX
ABSTRACT.....	X
ÍNDICE DE CONTENIDO.....	XI
INTRODUCCIÓN	15
CAPÍTULO I. EL PROBLEMA	17
1.1 Planteamiento del Problema.....	17
1.2 Objetivos de la Investigación	19
1.2.1 Objetivo general.....	19
1.2.2 Objetivos específicos	19
1.3 Justificación.....	20
1.4 Alcances, delimitación y limitaciones.....	20
1.4.1 Alcance.....	20
1.4.2 Delimitación.....	21
1.4.3 Limitaciones.....	21
CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO	22
2.1 Antecedentes.....	22
2.2 Bases Teóricas	24
2.2.1 Competencia digital	24
2.2.2 Importancia de la competencia digital en educación	26
2.2.3 Barreras y facilitadores en el aprendizaje de herramientas digitales	27
2.2.4 Competencias digitales del docente	28
2.2.5 Competencias digitales del estudiante	28
2.2.6 Competencias para la seguridad de las TIC	29

	10
2.2.7	La gamificación como estrategia didáctica 29
2.2.8	Mecanismos pedagógicos de la gamificación sobre el aprendizaje 30
2.2.9	Uso de recursos tecnológicos para el aprendizaje 31
2.2.10	Tipos de herramientas digitales usadas en la educación 32
2.2.11	Sistemas de variables 33
CAPÍTULO III MARCO METODOLÓGICO 34	
3.1	Tipo de Investigación 34
3.2	Diseño de investigación..... 34
3.3	Población y Muestra 35
3.3.1	Población..... 35
3.3.2	Muestra..... 35
3.3.3	Muestreo..... 36
3.3.4	Criterios de inclusión 36
3.3.5	Criterios de exclusión..... 36
3.4	Procedimiento..... 37
3.5	Validación..... 37
3.6	Análisis de datos..... 38
CAPÍTULO IV DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS 64	
4.1.	Resultados..... 39
4.1.1.	Resultados de la encuesta..... 39
CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES 66	
3.7	Conclusiones..... 66
3.8	Recomendaciones 67
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS 68	
ANEXOS..... 73	
3.9	Anexo 1. Instrumento de recolección de datos..... 73

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1	Sistema de variables 33
Tabla 2	Coordinación General en los niños..... 39

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 El docente utiliza juegos o dinámicas interactivas para apoyar el aprendizaje.	40
Figura 2 Comprendo mejor los temas cuando el profesor aplica actividades lúdicas o retos.	41
Figura 3 Las estrategias con elementos de juego hacen que las clases sean más interesantes.	42
Figura 4 En clase participo en retos o misiones relacionados con los temas.....	43
Figura 5 El profesor otorga recompensas o reconocimientos por el esfuerzo o los logros	44
Figura 6 Las actividades tienen niveles o etapas que debo superar	45
Figura 7 Las clases incluyen historias o contextos que hacen más atractiva la experiencia.	46
Figura 8 El uso de la gamificación ayuda a comprender mejor los contenidos.....	47
Figura 9 Las actividades gamificadas me motivan a estudiar fuera del horario de clases	48
Figura 10 Las herramientas digitales (plataformas, aplicaciones, juegos) facilitan mi aprendizaje	49
Figura 11 Me siento más motivado cuando el profesor utiliza estrategias de juego.....	50
Figura 12 Me esfuerzo más cuando hay metas o recompensas.....	51
Figura 13 Siento entusiasmo al participar en actividades con elementos de competencia o logro.	52
Figura 14 Participo activamente cuando las clases son dinámicas o incluyen juegos. ..	53
Figura 15 Trabajo mejor en grupo cuando las actividades son tipo reto	54
Figura 16 Me siento más comprometido con mis estudios gracias a las dinámicas gamificadas	55
Figura 17 Las actividades con juegos me ayudan a pensar de forma más creativa	56
Figura 18 La gamificación me permite recordar mejor lo aprendido	57

Figura 19 He mejorado mi capacidad para resolver problemas a través de actividades lúdicas	58
Figura 20 Me resulta más fácil concentrarme cuando las clases son dinámicas o interactivas	59
Figura 21 Las actividades gamificadas me ayudan a trabajar mejor con mis compañeros	60
Figura 22 Me siento más seguro al participar cuando el aprendizaje incluye juegos	61
Figura 23 Aprendo a manejar mejor mis emociones durante las actividades competitivas o cooperativas.....	62
Figura 24 Las dinámicas de juego fomentan el respeto y la colaboración entre los compañeros	63

RESUMEN

El presente trabajo de investigación estudia la utilización de la gamificación como técnica o procedimiento didáctico que hace uso de ciertos componentes lúdicos del juego en el desarrollo del proceso educativo para buscar la participación, la motivación y el aprendizaje significativo de los alumnos que cursan la educación básica media. La investigación proviene de las dificultades que se perciben en la U. E. Ignacio Alvarado respecto del empleo y el aprovechamiento de las herramientas digitales en el aula, en el que se presentan situaciones de brechas digitales y de competencias digitales que no son muy grandes en los alumnos que están en el aula. El trabajo tiene un enfoque cuantitativo y busca diagnosticar el nivel de conocimiento y uso de herramientas digitales, evaluar los beneficios y limitaciones de la gamificación y proponer lineamientos pedagógicos que fortalezcan las prácticas docentes. Se fundamenta en teorías como la teoría de la autodeterminación (Deci y Ryan, 2000) y la teoría del flujo (Csikszentmihalyi, 1990), que explican cómo la motivación y la retroalimentación contribuyen a un aprendizaje más activo. Los antecedentes revisados evidencian que tanto docentes como estudiantes ecuatorianos aún requieren formación continua en competencias digitales. La gamificación se presenta, así como una alternativa innovadora capaz de reducir la desigualdad digital, favorecer la autonomía y la creatividad y mejorar la calidad educativa en contextos rurales como el de Palmar. En conclusión, el estudio plantea que la gamificación, aplicada con criterios pedagógicos coherentes, puede transformar la enseñanza tradicional en una experiencia interactiva, inclusiva y motivadora, alineada con las demandas tecnológicas de la educación contemporánea.

Palabras claves: Gamificación, Educación básica, Competencias digitales, Motivación

ABSTRACT

This research study examines the use of gamification as a didactic technique or procedure that incorporates certain playful game components into the development of the educational process, with the aim of fostering participation, motivation, and meaningful learning among students in lower secondary education. The study arises from the difficulties observed at U.E. Ignacio Alvarado regarding the use and effective integration of digital tools in the classroom, where issues related to digital gaps and limited digital competencies can be seen among the students. The research follows a quantitative approach and seeks to diagnose the level of knowledge and use of digital tools, evaluate the benefits and limitations of gamification, and propose pedagogical guidelines that strengthen teaching practices. It is grounded in theories such as the Self-Determination Theory (Deci & Ryan, 2000) and Flow Theory (Csikszentmihalyi, 1990), which explain how motivation and feedback contribute to more active learning. The reviewed background indicates that both teachers and students in Ecuador still require continuous training in digital competencies. Gamification thus emerges as an innovative alternative capable of reducing digital inequality, promoting autonomy and creativity, and improving educational quality in rural contexts such as Palmar. In conclusion, the study posits that gamification, when applied with coherent pedagogical criteria, can transform traditional teaching into an interactive, inclusive, and motivating experience aligned with the technological demands of contemporary education.

Keywords: Gamification, Basic Education, Digital Competencies, Motivation

INTRODUCCIÓN

En la actualidad, la educación se desarrolla en contextos donde las herramientas digitales y el saber tecnológico cumplen un rol primordial para los procesos de enseñanza y aprendizaje. No obstante, pese a su amplia disponibilidad, su aprovechamiento por parte de los alumnos aún presenta limitaciones; así como confirma el Informe Nacional Ser Estudiante 2023–2024, elaborado por el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (Ineval) de Ecuador (2024, p. 99) donde se evidencian los resultados de la evaluación aplicada a estudiantes de bachillerato en todo el país, su finalidad es medir los aprendizajes y competencias fundamentales en áreas como Matemática, Lengua y Literatura, Ciencias Naturales y Ciencias Sociales, con base en los estándares del Ministerio de Educación, para mejorar la calidad y equidad del sistema educativo nacional. Los resultados mostraron un promedio nacional de 693, el cual, a su vez, es menor para las rurales y mayor para las particulares, pero con diferencias menores. La mayor cantidad del estudiantado está en niveles elementales o de refuerzo, lo que claramente indica que se debe hacer más por los procesos educativos (Ministerio de Educación Ecuador, 2024, p. 99).

En este contexto, desde la perspectiva de Zambrano (2023), en su estudio *Desarrollo de competencias digitales a través de la gamificación*, sostiene que “la gamificación, sumada a la capacitación en tecnología, forma parte del valor de la formación ya que favorecerá el aprendizaje del individuo y su grupo, y logrará procesos de mayor personalización y de mayor eficacia” (p. 34). En el sentido defendido por Quitoizaca et al. (2025) en su estudio *Impacto de la Tecnología en el Aprendizaje de los Estudiantes de Educación Primaria en Ecuador*, examinaron cómo la tecnología influye en el aprendizaje de estudiantes de primaria en Ecuador, constató que el uso de herramientas tecnológicas favorece el rendimiento académico, la motivación y la comprensión de los contenidos. No obstante, persisten desafíos como la brecha digital, la escasa capacitación docente y la limitada infraestructura escolar (p. 30).

La Unidad Educativa Ignacio Alvarado de la comunidad de Palmar de la provincia de Santa Elena es un claro ejemplo en el que la problemática de las TIC, esto se visibiliza, ya que, pesar de contar con recursos tecnológicos en su mayoría básicos, los estudiantes

tienden a tener un uso poco utilizado de los mismos, lo que influye negativamente en el desarrollo de competencias necesarias para su futuro académico, profesional y universitario. En ese sentido, se considera que el diseño y aplicación de estrategias basadas en gamificación puede contribuir a superar estas limitaciones, al vincular la enseñanza con la motivación, el juego y la participación del alumnado.

Por ello, el objetivo general de esta investigación es el análisis de la gamificación como estrategia didáctica y como proceso de aprendizaje de los alumnos y las alumnas de educación básica media de la Unidad Educativa Ignacio Alvarado, cuyo aporte más significativo se centra en hacer una propuesta de lineamientos que fortalezcan las prácticas pedagógicas involucrando el uso de metodologías activas y recursos tecnológicos para potenciar significados de aprendizaje en un contexto de altísima desigualdad digital.

El estudio está estructurado en cuatro capítulos de acuerdo con las pautas de la metodología de la Universidad Estatal Península de Santa Elena (UPSE). En el capítulo I, se expone el problema de la (planteamiento, formulación, objetivos, justificación, alcances, delimitaciones y limitaciones). En el capítulo II se presenta el marco teórico, que incluye los antecedentes, las bases conceptuales y los enfoques pedagógicos relacionados con la gamificación. El capítulo III se reserva para el marco metodológico, donde se presenta el tipo y el diseño de la investigación, la población y la muestra, así como los instrumentos de recolección de datos (validación, confiabilidad y análisis). Para finalizar, conclusiones y recomendaciones, se discuten los hallazgos y junto a las conclusiones se presentan las propuestas que emergen del proceso de indagación.

En resumen, el proyecto intenta generar un camino entre las barreras de la segregación entre lo disponible y lo usado en la clase; si bien es cierto, los estudiantes se sienten capacitados para manejar plataformas educativas, son muy pocos los que utilizan la tecnología de manera autónoma. En este marco descrito, la gamificación se establece como un tipo de metodología didáctica que tiene una última consecuencia: reunir elementos lúdicos y tecnológicos con la intención de conseguir la motivación, la participación y, en consecuencia, un aprendizaje más significativo.

CAPÍTULO I.

EL PROBLEMA

1.1 Planteamiento del Problema

La adecuada utilización de herramientas digitales es uno de los ejes del proceso educativo, pero no todos los estudiantes cuentan con las competencias necesarias para desenvolverse. Por lo que esto conlleva a estudiantes con bajas competencias digitales, a desiguales aprendizajes, a un bajo rendimiento académico y a una baja participación a entornos digitales. Los datos que ha recogido López (2025) en su investigación *Competencias digitales en estudiantes de educación básica en Ecuador: análisis y desafíos el Ecuador* evidencian que, si bien se han observado avances en algunas dimensiones —como alfabetización informacional y comunicación y colaboración—, persisten debilidades en creación de contenido, seguridad digital y resolución de problemas tecnológicos. Los resultados reflejan brechas significativas entre contextos educativos, influenciadas por factores como el acceso desigual a recursos tecnológicos, la formación docente y las condiciones socioeconómicas.

En este contexto, la gamificación se ha constituido como una nueva propuesta didáctica que integra las características del juego en el ámbito educativo, con el fin de aumentar la motivación y la implicación del estudiantado en los procesos formativos. Aunque su puesta en práctica no siempre es la adaptada a la realidad institucional, lo que puede limitar su eficiencia. Según la Agenda Educativa Digital del Ministerio de Educación del Ecuador (2021) la formación en competencias digitales es una variable clave para que los estudiantes lleven a cabo sus destrezas y accedan a experiencias educativas personalizadas, lo que favorece así la mejora del aprendizaje individual y grupal (p. 10).

En la Unidad Educativa Ignacio Alvarado, ubicada en la comunidad de Palmar, provincia de Santa Elena, se percibe un uso restringido de los recursos tecnológicos de los estudiantes de educación básica media; debilita lo que puede ser la formación del alumnado y el desarrollo de competencias digitales. Entre los principales factores tenemos las aportaciones deficientes en la formación previa de los estudiantes y la carencia de elementos orientadores para el aprendizaje digital. Las dificultades más comunes están

asociadas al propio uso de los procesadores de texto, presentaciones digitales y hojas de cálculo; también se establece una problemática en cuanto al uso de los formatos, tablas y estructuras, en la aplicación de fórmulas, así como en el uso de gráficos. Igualmente se establecen obstáculos en cuanto a la utilización de plataformas educativas, herramientas para videoconferencias y del correo electrónico. A ello se añaden las escasas posibilidades de acceso a plataformas lúdicas e interactivas, como Kahoot o Genially, lo que deducen, fundamentalmente, una carencia de conocimiento de sus potencialidades pedagógicas.

La problemática central, más allá del acceso a la tecnología, se vincula con la insuficiente formación formal que permita a los estudiantes consolidar sus competencias digitales de manera integrada. Tal y como hace hincapié Vergara-Calderón (2025) en su estudio *Competencias digitales en la era del conocimiento*, la intervención pedagógica ha de dar respuesta a estas necesidades y preparar a los estudiantes a desenvolverse en situaciones educativas digitalizadas (p. 15). De esta manera, la gamificación se reconoce por integrar los elementos de diseño relacionados con un contexto educativo, ya sea o no en un contexto digital... una parte esencial del diseño de la estrategia de gamificación consiste en identificar, seleccionar y poner en práctica estos elementos comunes en el entorno pedagógico e institucional (Ripoll, 2024, p. 39). Así se pone de manifiesto que hay una necesidad de intervención pedagógica correspondiente a los requerimientos del presente contexto educativo a fin de proporcionar a los estudiantes las competencias necesarias para desenvolverse con facilidad en contextos en donde se emplee la tecnología. Profundizar el análisis de esta realidad no solo servirá para poder comprender hasta donde alcanzará la realidad, sino que extenderá el camino a poder realizar exploraciones contextualizadas que proporcionen soluciones interesantes y correctivas.

Formulación del problema

En relación con lo anterior se asume como interrogante principal de la investigación la siguiente ¿Cuál es el nivel de intervención pedagógica que puede proporcionar la implementación de la gamificación en el proceso de aprendizaje en los estudiantes de educación básica media de la Unidad Educativa Ignacio Alvarado, comunidad de Palmar, Provincia de Santa Elena, 2025?.

Interrogantes Específicas:

1. ¿Cómo inciden los fundamentos teóricos y metodológicos en el proceso de aprendizaje en los estudiantes de educación básica media de la Unidad Educativa Ignacio Alvarado, comunidad de Palmar, Provincia de Santa Elena, 2025?
2. ¿Cómo inciden los elementos gamificados (retos, recompensas, niveles, narrativa, retroalimentación) en el proceso de aprendizaje en los estudiantes de educación básica media de la Unidad Educativa Ignacio Alvarado, comunidad de Palmar, Provincia de Santa Elena, 2025?
3. ¿Cómo incide la implementación de la gamificación en procesos de enseñanza-aprendizaje en los estudiantes de educación básica media de la Unidad Educativa Ignacio Alvarado, comunidad de Palmar, Provincia de Santa Elena, 2025?

1.2 Objetivos de la Investigación

1.2.1 Objetivo general

Determinar la incidencia de la gamificación como estrategia didáctica en el proceso de aprendizaje en los estudiantes de educación básica media de la Unidad Educativa Ignacio Alvarado, comunidad de Palmar, Provincia de Santa Elena, 2025.

1.2.2 Objetivos específicos

1. Definir cómo inciden los fundamentos teóricos y metodológicos en el proceso de aprendizaje en los estudiantes de educación básica media de la Unidad Educativa Ignacio Alvarado, comunidad de Palmar, Provincia de Santa Elena, 2025.
2. Determinar cómo inciden los elementos gamificados (retos, recompensas, niveles, narrativa, retroalimentación) en el proceso de aprendizaje en los estudiantes de educación básica media de la Unidad Educativa Ignacio Alvarado, comunidad de Palmar, Provincia de Santa Elena, 2025.
3. Establecer cómo incide la implementación de la gamificación en procesos de enseñanza-aprendizaje en los estudiantes de educación básica media de la Unidad Educativa Ignacio Alvarado, comunidad de Palmar, Provincia de Santa Elena, 2025.

1.3 Justificación

La investigación que se expone nace como mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje, gracias a la constitución de un conocimiento firme de la gamificación y de las competencias digitales de los alumnos de educación básica media de la Unidad Educativa Ignacio Alvarado, en la comunidad de Palmar, provincia de Santa Elena. Este conocimiento permitirá consolidar un adecuado manejo de herramientas tecnológicas, proporcionando recursos válidos y contextualizados, conforme a las especificidades del entorno. Por lo tanto, la investigación habrá de ser útil tanto para el profesorado como para el alumnado.

Desde el punto de vista institucional, el presente proyecto queda justificado a partir de que mejora el uso de los recursos tecnológicos disponibles, reorientándolos de una manera efectiva hacia el cumplimiento de los objetivos del currículo. Al mismo tiempo, aporta respuesta a una situación concreta de un modo contextualizado, sin perder de vista las exigencias legislativas. Un valor añadido de este trabajo es su posibilidad de replicación (metodológicamente y en la propuesta), de manera que sus resultados pueden aplicarse en otras instituciones de características similares a las estudiadas para que ayuden a entender mejor la realidad educativa que se da en las coyunturas vinculadas a esta temática.

En el aspecto académico, la justificación se ayuda en la necesidad que tienen los alumnos de atender la adquisición de competencias de gamificación, de aprender a utilizar herramientas digitales y de organización del conocimiento. Dichas competencias tienen como objetivo mejorar el rendimiento escolar y, a la vez, se pretenden acompañar de mayor autonomía y confianza en los procesos de aprendizaje. Finalmente, el presente estudio intenta incluir lo digital en la práctica educativa, contribuir a la edificación de un modelo pedagógico actual, ajustado a los requerimientos de la época tecnológica.

1.4 Alcances, delimitación y limitaciones

1.4.1 Alcance

El presente estudio tiene como alcance analizar la utilización de la gamificación como estrategia didáctica y proceso de aprendizaje en los estudiantes de educación básica media de la Unidad Educativa Ignacio Alvarado, situada en la comunidad de Palmar, provincia de Santa Elena. A partir de esa aproximación se persigue una identificación en

qué situación puede llegar a ser efectiva la utilización de elementos lúdicos y tecnológicos en la práctica docente como motivación, participación y desarrollo de competencias de los estudiantes. Asimismo, la presente investigación declara su intención de construir un aporte académico que guíe a los docentes de la institución en la implementación de metodologías activas con recursos digitales, procesos de enseñanza-aprendizaje y que permita hacer frente a la desigualdad digital que existe en el contexto educativo. Finalmente, los resultados de la investigación están pensados para que puedan replicarse en otras escuelas en un contexto con características similares, por lo que los resultados del trabajo no sólo se circunscriben al caso de la Unidad Educativa Ignacio Alvarado, sino que se pueda orientar las prácticas pedagógicas en otros escenarios donde la gamificación adquiera protagonismo en la innovación de la enseñanza.

1.4.2 Delimitación

La investigación se llevará a cabo en la Unidad Educativa Ignacio Alvarado, ubicada en la localidad de Palmar, provincia de Santa Elena, siendo protagonistas los alumnos de educación básica media y el profesorado que da clase a estos alumnos dentro de su proceso de formación. El análisis del presente trabajo se llevará a cabo mediante el desarrollo de todo el año escolar 2025, teniendo en cuenta como principales objeto de estudio la gamificación, como recurso didáctico y como experiencia de aprendizaje. El enfoque del trabajo es de carácter cuantitativo.

1.4.3 Limitaciones

Una de las principales limitaciones del estudio puede deberse a que algunos estudiantes puedan mostrar resistencia a la aplicación de los instrumentos de obtención de datos mediante la negativa a participar, o la entrega de respuestas mínimas e incluso condicionadas que limiten el enriquecimiento de la información obtenida; para contrarrestar estos efectos será necesario generar estrategias de acercamiento más cuidadosas que ayuden a crear un clima de confianza, de sensación de seguridad y la motivación hacia el correspondiente acercamiento.

CAPÍTULO II.

MARCO TEÓRICO

2.1 Antecedentes

En el ámbito internacional, se encontró como pertinente el estudio realizado por Martínez y Martínez (2023) en su estudio *la competencia digital en el bachillerato: Evolución del concepto (2017–2023)* quienes hacen referencia a un análisis documental sobre la evolución del concepto propio de competencia digital desde la etapa de bachillerato en el bachillerato español en el periodo de 2017 a 2023. Este trabajo sostiene también a la evolución de la competencia digital en el bachillerato español a partir del año

indicado y de la pandemia de COVID-19, a partir del cual se hace una apuesta por la integración de las herramientas digitales en el contexto de la enseñanza. Anota la necesidad de abordar la competencia digital desde la misma concepción del currículum educativo.

En el ámbito nacional, se destaca a su vez un estudio que fue desarrollado por Guamán y Morales (2023) cuyo título es *Formación en competencias digitales: diagnóstico a docentes de bachillerato en Instituciones Educativas del Ecuador* el cual tuvo por objetivo el diagnosticar el nivel de competencia digital en docentes de bachillerato, especialmente en las áreas educativas de Química, Biología y Ciencias Naturales. Fue un estudio desarrollado en la ciudad de Quito, y tuvo entre sus participantes una población de 10 docentes. El enfoque metodológico utilizado fue de carácter mixto. Se integraron elementos cualitativos de investigación-acción y elementos de diseño cuantitativo no experimental, con corte transeccional y descriptivo. Como instrumentos de recolección de datos, se aplicaron encuestas estructuradas, las cuales llevaron a conocer, de forma directa, el nivel de dominio que tienen los docentes en competencias digitales específicas. Los hallazgos muestran que la mayoría se ubica en niveles intermedios y altos en cuanto al manejo de herramientas tecnológicas, y que estas competencias guardan relación directa con el área educativa en la que se desempeñan. A partir de estos datos, el estudio plantea que fortalecer la formación continua en competencias digitales no es solo una opción deseable, sino una necesidad prioritaria. Esto permitiría a los docentes mejorar su desempeño en el aula y responder de forma más

efectiva a los retos que plantea la educación actual, cada vez más marcada por entornos digitales dinámicos y cambiantes.

Fabre y Orozco (2022) en la investigación *Las competencias digitales y el uso de herramientas tecnológicas por parte de los docentes de Bachillerato de una Institución Educativa del Cantón El Triunfo*, abordaron la relación entre las competencias digitales y el uso de herramientas tecnológicas por parte de docentes que imparten clases en el primer año de bachillerato dentro de una institución del cantón El Triunfo. Aunque los autores no detallan con precisión el número de participantes, el trabajo se centró exclusivamente en este grupo, con el fin de examinar sus capacidades en el uso de tecnología dentro del ámbito pedagógico. El estudio fue desarrollado bajo un enfoque cuantitativo, empleando un diseño no experimental. Se utilizaron encuestas dirigidas tanto a docentes como a estudiantes, con el objetivo de identificar la influencia que las competencias digitales ejercen sobre la incorporación tecnológica en el quehacer docente. Los datos revelaron que, si bien los docentes se perciben como competentes en la búsqueda de información y en el uso de recursos digitales, reconocen también la necesidad de continuar fortaleciendo dichas habilidades mediante procesos de formación adicional. Ello indica que el desarrollo de competencias digitales implica un proceso de carácter permanente, el cual requiere de actualizaciones constantes, con el objeto de dar respuestas a exigencias propias de la educación actual.

Por su parte, los autores Carlier y Macías (2024) en su estudio *Competencias digitales y el proceso educativo de los estudiantes de Bachillerato en ciencias de la Unidad Educativa Adolfo María Astudillo, periodo académico octubre 2023 – marzo 2024*, contemplaron una población de 157 estudiantes y 16 docentes. Todos respondieron encuestas estructuradas bajo la escala de Likert. La metodología utilizada en esta investigación fue cuantitativa, con un diseño descriptivo y exploratorio, permitiendo explorar la percepción y el nivel de competencias digitales en el contexto educativo. Los hallazgos obtuvieron una asociación relevante entre el desarrollo de estas competencias y la calidad educativa de la experiencia vivida y además, hicieron hincapié en la importancia de implementar procesos de formación continua, especialmente para la figura del docente,

a fin de poder lograr una mejor incorporación de las competencias en la práctica educativa en el aula.

Ayala y Estrada (2024) en el estudio *Competencias Digitales en el Desempeño Docente en Post Covid-19 en Instituciones Educativas de Educación Básica*, llevaron a cabo un diagnóstico del nivel de competencias digitales que poseen los docentes de bachillerato de las instituciones educativas de los cantones Camilo Ponce Enríquez y El Guabo. La metodología fue otra vez cuantitativa, ya que basaron su recolección de datos en encuestas elaboradas mediante el Marco común de competencia digital docente. El objetivo primordial fue detectar brechas y áreas de mejora donde diseñar estrategias para el profesionalismo del cuerpo docente en torno a las exigencias de la globalización y a las dificultades del sistema educativo del presente. Los resultados revalidaron la idea de que la formación continua y especializada en competencias digitales es una condición sine qua non de la mejora tanto del rendimiento pedagógico como de los niveles de calidad educativa de los diferentes contextos institucionales.

2.2 Bases Teóricas

2.2.1 Competencia digital

Ésta se impone de manera especial como algo esencial dentro del sistema educativo en la actualidad. Está impulsada por la presencia de tecnologías digitales. Así, Ferrari (2014) indica que este tipo de competencia es un conjunto de saberes, también de destrezas, actitudes y estrategias, que llevan a que los estudiantes tengan la capacidad de implementar tecnologías de manera crítica, de forma segura, en procesos de aprendizaje, pero también de comunicación y de resolución de problemas en el ámbito académico (p. 2). Durante mucho tiempo, el concepto de competencia digital ha sido relacionado solamente con destrezas técnicas en lo que refiere a usar un programa, un dispositivo o conectarse a internet. Salinas (2024) ya lo sugería: el dominio operativo marcaba el estándar en los primeros enfoques. Poco a poco, esta mirada se volvió insuficiente. El entorno digital actual exige más que habilidades básicas, se necesita criterio, capacidad crítica para filtrar, interpretar, contrastar fuentes. La información circula en volúmenes que sobrepasan al usuario promedio. Solo quien comprende, analiza y decide con fundamento puede navegar ese mar sin perderse. La técnica, aunque necesaria, ya no

alcanza (p. 7). Hoy, la competencia digital se reconoce como eje transversal en la formación integral, no solo en el ámbito escolar o universitario, también en el laboral, en el social. Implica desenvolverse con solvencia en un espacio digital interconectado. El Instituto nacional de tecnologías educativas y de formación del profesorado, INTEF (2022) lo aclara: se trata de integrar lo cognitivo, lo social y lo ético, no basta manejar herramientas. Es clave saber cuándo, cómo y por qué usarlas. La ciudadanía digital entra en escena, respeto por la privacidad, cuidado con los datos personales, sentido de responsabilidad al compartir o publicar (p. 174). No se trata solo de aprender, también de convivir en un entorno digital donde los derechos y los deberes existen, donde el anonimato no exime de la ética.

La transformación va más allá de lo conceptual, responde a una realidad concreta. La digitalización lleva a la modificación del trabajo, el aprendizaje, las relaciones. Participar de esa realidad sin las herramientas adecuadas implica exclusión. Por eso, hoy más que nunca, la competencia digital se conecta con la equidad, con la inclusión, con la democracia (European Council for Steiner Waldorf Education, 2022, p. 2). No es solo cuestión de saber hacer clic, es comprender lo que hay detrás de ello, es anticiparse, adaptarse, responder con criterio, requiere autonomía, creatividad y ética. Un entramado de capacidades que crece con la práctica, pero también con la conciencia. El desarrollo y la evaluación de la competencia digital han sido delineados por diversos enfoques teóricos. Algunos de ellos se han consolidado como referentes por su claridad metodológica y aplicabilidad. El modelo DigComp 2.1 de la Comisión Europea (2017), no solamente ha ganado cierto reconocimiento, sino que además propone en su estructura una organización a partir de cinco ejes fundamentales. Entre ellos, están el manejo de información, la comunicación digital, la producción de contenidos, la seguridad y la resolución de problemas (pp. 10-11).

Estos elementos se relacionan entre sí; por ejemplo, en el ámbito de la información, se necesita la habilidad de localizar, contrastar y almacenar datos. Esto requiere de juicio y de habilidades para poder hacerlo. Por otro lado, también está el componente comunicativo, el cual tiene que ver con algo más allá de las redes y del uso de las plataformas. Esto, pues se relaciona con interactuar con otros individuos desde la práctica del respeto y de la colaboración al momento de compartir conocimientos y de

formar parte de las comunidades digitales diversas y reinantes en el mundo globalizado de hoy. Todo ello se practica o debe practicar sin dejar de lado la ética y el sentido social. Ahora bien, en torno a la producción digital, la persona, el usuario, en este caso, debe tener la capacidad de generar tanto imágenes como audios o vídeos, incluso otros formatos que sirvan para la comunicación (Comisión Europea, 2017, pp. 10-11).

Bajo este panorama, se puede entender entonces que este tipo de expresiones digitales tienen que ver con una suerte de alfabetización digital; además, respecto a la seguridad, se plantea, a partir del modelo mencionado, un enfoque que considera a la autoprotección digital y al cuidado del entorno, así como del respeto a los derechos de los demás. Destacan, por tanto, en este aspecto, la privacidad, los datos personales, las licencias, la propiedad intelectual, la ciudadanía digital, todos como elementos que se unen para garantizar el correcto funcionamiento de los individuos en estas redes interconectadas (Comisión Europea, 2017, pp. 10-11). Por último, la resolución de problemas en el ámbito de los contextos digitales no implica solamente lo referente a lo técnico, también tiene que ver con el pensamiento estratégico, la adaptación, la capacidad para poder explorar herramientas nuevas y así responder a las exigencias de esta innovación tecnológica constante y global en el mundo actual (Redecker, 2017, p. 23). A esto que se ha señalado, es importante sumar lo planteado por el INTEF (2022), que reconoce a la competencia digital como una acción que se relaciona con el proceso de aprendizaje, la práctica colaborativa y la autonomía (p. 174).

2.2.2 Importancia de la competencia digital en educación

Respecto a la importancia de la competencia digital en la educación, esta ha adquirido en los últimos tiempos un carácter relevante. Según señalamientos del Ministerio de Educación del Ecuador (2021), la competencia digital influye de manera importante y positiva en el rendimiento académico de los estudiantes, pero también ayuda a que la educación como práctica sea más inclusiva; pues puede facilitar el acceso a recursos diversos y adaptados a contextos específicos (p. 542). En este sentido, incorporar tecnologías de carácter digital en la educación permite la aplicación de metodologías que se centren en el estudiante, así como personalizar el aprendizaje, sin dejar de lado experiencias formativas que sean percibidas por el estudiante como dinámicas, además de participativas. Existen investigaciones de carácter reciente que evidencian la relación que

existe entre estudiantes con alto manejo de competencias digitales y un buen desempeño académico, mientras desarrollan características como la autonomía, la adaptabilidad y la preparación frente a un mundo que cada vez se vuelve más digitalizado y competitivo (Twyman, 2019, p. 5).

En este punto es importante mencionar la experiencia vivida a partir del COVID-19, el cual llevó a que se implementaran cambios importantes en lo que a educación se refiere, Sobre todo en la necesidad de complementar el aprendizaje en entornos virtuales y modelos híbridos, para la práctica educativa, con la necesidad de inculcar en los estudiantes a nivel general competencias digitales (Jogezai et al., 2023, p. 1).

2.2.3 Barreras y facilitadores en el aprendizaje de herramientas digitales

Existe carencia de programas de capacitación continua sobre herramientas digitales, lo que impacta negativamente en la confianza para su implementación educativa, constituyendo una brecha de carácter formativo que restringe la actividad participativa en entornos digitales a nivel educativo (Quispe et al., 2024, p. 8284). Restricción de infraestructura tecnológica, sobre todo en sectores rurales o vulnerables socialmente, insuficiente cantidad de dispositivos, conectividad a internet deficiente, y poco mantenimiento técnico, limitan el acceso a las herramientas digitales, acentuando la desigualdad en el ámbito educativo (Carlier y Macías, 2024, p. 6). Otra barrera en el acceso a las herramientas digitales son las actitudes negativas por ejemplo el temor a equivocarse, que puede generar resistencia en entornos educativos digitales (Fabre y Orozco, 2022, p. 8).

Como se ve, son múltiples los desafíos. Pero frente a ellos existen diversos factores que han ayudado a solventarlos. Por un lado, está la implementación de programas de formación Junto con la asesoría técnica. Actividades que, si se mantienen en el tiempo, generan confianza y autonomía (Morales, 2023, p. 1). Por otro lado, también es importante el apoyo institucional y las políticas educativas, ya que, si las instituciones brindan recursos tecnológicos adecuados, pueden garantizar la conexión a Internet, que sea estable, y que promuevan prácticas pedagógicas relacionadas con el uso de estas herramientas, se puede lograr la construcción de una base sólida en torno a ello (Ministerio de Educación del Ecuador, 2021). Finalmente, se puede indicar que, si los diversos actores que hacen parte en el proceso educativo realizan una internalización de los aspectos más

útiles y resaltantes de las herramientas digitales y cómo éstas contribuyen en la mejora de los procesos formativos, se puede generar una ruta y construcción educativa que vaya más allá de la obligación institucional (Tuárez y Loor, 2021, p. 1).

2.2.4 Competencias digitales del docente

Según el Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado, INTEF (2022) el docente debe ser capaz de diseñar recursos digitales, de poder gestionar ambientes de aprendizaje virtual, así como utilizar plataformas educativas de manera responsable, adecuada (p. 174). Por su parte, Ferrari (2014) identifica cuatro ejes fundamentales para el desarrollo y práctica de estas competencias. Por un lado, está el dominio técnico, por el otro, la capacidad pedagógica, por otra parte, está la conciencia ética, y por otra, finalmente, se encuentra la habilidad comunicativa (p. 2). En este sentido, los docentes deben saber en qué momento, de qué manera, y por qué razón utilizar estos recursos. En virtud de ello, y ya que el mundo digital evoluciona de una manera tan acelerada, el docente debe ser capaz tanto de transmitir información con el uso del apoyo tecnológico, como de ser una guía en las experiencias de aprendizaje en entornos digitales. Esto amerita que el docente se forme continuamente, se actualice profesionalmente, de manera constante, para que pueda tener herramientas acordes a la realidad actual y pueda alentar a los estudiantes en su autonomía bajo principios éticos en el uso de la tecnología (Jogezai et al., 2023, p. 1).

2.2.5 Competencias digitales del estudiante

Por otra parte, el estudiante requiere de habilidades digitales para apoyo de ciertas actividades, aunque también para la vida. Por ejemplo, en la búsqueda de información y en la comunicación en entornos digitales, pueden producir contenido útil que contribuya al mundo del conocimiento en sociedad (Redecker, 2017, p. 23). En este sentido, el marco de referencia Europeo DigComp 2.1 (2022), establece que estas competencias son muy específicas. En ellas, se encuentran el poder resolver problemas técnicos, el poder cooperar en línea y el poder lograr un aprendizaje autónomo, siempre a través del uso correcto de los medios digitales. Poseer estas competencias permite alcanzar el pensamiento crítico, la creatividad y la habilidad de adaptación, y no sólo el rendimiento académico, sino que también implica la justicia educativa, en la medida que le da acceso para acceder al ámbito escolar (Jogezai et al., 2023, p. 1).

2.2.6 Competencias para la seguridad de las TIC

Referida a seguir el concepto de la seguridad digital al tener el uso de la información para llevar a cabo una serie de prácticas conductor de acoso en la red o bien de las estafas como también practicar la capacidad de distinguir el valor del contenido frente del contenido tramposo como menciona (INTEF, (2022). Cabero y Llorente (2020) revelan una perspectiva desde la educación en ese sentido, donde también se busca la ciudadanía digital, es decir, la de educar en los e-espacios desde elementos claves como el respeto, la legalidad, la responsabilidad, la empatía (p. 12). Por su parte, en Ecuador, el Ministerio de Educación (2021), establece la importancia de poder incluir lo que se refiere a seguridad digital como parte del currículo educativo, con el objeto de fortalecer el conocimiento a nivel técnico, sin descuidar la parte ética y social.

2.2.7 La gamificación como estrategia didáctica

La gamificación puede concebirse como la adaptación de mecanismos característicos del juego hacia entornos que no tienen un fin recreativo, con el propósito de generar experiencias de aprendizaje más atractivas y organizadas alrededor de la acción del estudiante. Implica trasladar principios propios del diseño lúdico (como definición de metas claras, retroalimentación constante, niveles de dificultad progresivos, narrativas que dan sentido a la actividad y sistemas de recompensas), lo que permite fortalecer la motivación y abrir espacio a una participación más activa en el proceso educativo (Deterding et al., 2011, pp. 9-15). Existen diversas corrientes teóricas intentan explicar por qué los recursos lúdicos tienen incidencia en la manera en que los estudiantes aprenden. En primer lugar, la teoría de la autodeterminación sostiene que la motivación depende de la satisfacción de necesidades psicológicas básicas: autonomía, competencia y vínculo social. Cuando la gamificación se estructura con cuidado, puede brindar opciones significativas, proponer retos acordes con las capacidades del alumno y generar espacios de interacción que fortalezcan lazos con otros. Bajo estas condiciones, es posible estimular la motivación intrínseca y sostener el interés a largo plazo (Deci y Ryan, 2000, p. 70).

Otra perspectiva es la teoría del flujo, que describe el estado de concentración plena que ocurre cuando los desafíos se equilibran con las habilidades de la persona.

Diseños gamificados que ajustan niveles de dificultad y entregan retroalimentación en tiempo real buscan precisamente facilitar este tipo de experiencia, lo que se traduce en mayor compromiso y atención sostenida durante la actividad de aprendizaje (Csikszentmihalyi, 1990, p. 49). En último lugar, las propuestas socio-constructivistas y conectivistas enfatizan la importancia de la colaboración, la acción conjunta y el aprovechamiento de los entornos digitales. La gamificación, por tanto, establece actividades participativas y mediadas tecnológicamente, lo que fomenta la construcción compartida de los saberes y el establecimiento de redes de conocimiento; por tal motivo, se relaciona con metodologías activas como el aprendizaje basado en proyectos o en retos. Revisiones recientes, además, insisten en el hecho de que la gamificación no se ciñe a un único marco, sino que tiene que ver con principios motivacionales, conductuales y cognitivos, de ahí que sea necesario concretar qué teoría guía cada implementación en particular (Krath, 2021, p. 1).

2.2.8 Mecanismos pedagógicos de la gamificación sobre el aprendizaje

La gamificación ocurre a partir de un conjunto de mecanismos que se entrelazan entre sí y permiten que el aprendizaje pueda orientarse a experiencias más activas. Uno de los mecanismos más destacados es la manera en que se organiza la tarea a través de metas claras y niveles sucesivos que le permiten al alumno identificar de una forma más precisa los objetivos y afrontar el proceso en etapas alcanzables reduciendo la dificultad a pasos concretos (Kapp, 2012, p. 18). Otro mecanismo fundamental se materializa en la retroalimentación rápida, la cual normalmente se presenta en puntos, barras de progreso u otras medidas vinculadas al progreso. La retroalimentación en tiempo real orienta al alumno en el camino hacia el objetivo, pero también revisa y corrige con oportunidad para autorregular su aprendizaje (Werbach y Hunter, 2012, p. 34).

Los sistemas de recompensa y/o reconocimiento, como insignias o tablas de clasificación, se convierten en evidencias que constituyen reforzadores de la motivación; aunque en la inicial y principal forma promueven la motivación extrínseca, pueden también contribuir a la motivación intrínseca, siempre y cuando se lleven a cabo de forma equilibrada, especialmente cuando fortalecen la percepción de competencia (Sailer, 2020, p. 12). Al introducir narrativas y contextos significantes, la actividad adquirirá significado

y conexión con entornos que pueden asemejarse a la realidad de los estudiantes, de tal manera que los aprendizajes no queden aislados (Deterding et al., 2011, pp. 9-15).

Es pertinente apuntar que las ventajas vinculadas a la gamificación no se producen de forma automática, sino que dependerán de la manera en que se allana dicha experiencia, la combinación de algunos de los elementos que comenzaron a mencionarse (competencia y colaboración), de la duración del programa, aspectos que determinarán el alcance de los resultados. Por este motivo, es necesario que se mantenga coherencia con los objetivos formativos, de tal manera que cada recurso y/o mecánica deba hallarse en función de un objetivo de aprendizaje (Kapp, 2012, p. 18). Además, es evidente que debe regularse la dificultad propiciando gradualmente el apoyo para mantener el interés estudiantil, pero evitando caer en las repeticiones o en la frustración. La retroalimentación ha de ser constante y formativa y el diseño debe ser flexible, es decir, contemplar distintos caminos, tareas adaptadas y posibilidades de elección (Krath, 2021, pp. 2-3). También es recomendable, para no caer en el llamado "efecto novedad", gestionar las dinámicas de juego de forma alternante y vincularlas a aprendizajes que pueden transferirse a realidades externas (Ratinho y Martins, 2023, p. 19033).

2.2.9 Uso de recursos tecnológicos para el aprendizaje

Actualmente existen plataformas de gestión académica, simuladores, aplicaciones interactivas, materiales multimedia, pizarras digitales, laboratorios accesibles desde entornos en línea y espacios virtuales para el trabajo colectivo (Redecker, 2017, p. 23), con el objeto de desarrollar procesos educativos. Plataformas como Moodle, Google Classroom o Edmodo facilitan la organización de contenidos. Pero también permiten la comunicación entre docentes y estudiantes, además de la creación de actividades grupales. El aprendizaje puede desarrollarse en diferentes momentos y lugares, ampliando las posibilidades formativas (Ministerio de Educación del Ecuador, 2021). Los simuladores y las aplicaciones especializadas ofrecen entornos de práctica seguros. Los estudiantes pueden experimentar, ensayar y explorar fenómenos complejos con un enfoque técnico y aplicado (Galcerán et al., 2022, p. 1).

Los recursos multimedia (como infografías, videos, audios o representaciones visuales) responden a distintos estilos de aprendizaje (Cabero & Llorente, 2020, p. 12). A ello se suman las pizarras electrónicas y los laboratorios virtuales, que facilitan

experiencias interactivas y permiten visualizar procesos o simular experimentos que, de otra forma, exigirían equipamiento costoso o de difícil acceso (Tuárez y Loor, 2021, p. 1). Así, estas plataformas permiten diseñar contenidos, aplicar evaluaciones, gestionar la comunicación, compartir recursos, monitorear el avance del grupo e identificar de forma temprana posibles necesidades de apoyo (Redecker, 2017, p. 23). Sin embargo, disponer de tecnología no garantiza el aprendizaje. Es tarea del profesorado estructurar experiencias que impulsen el pensamiento crítico, la participación y el trabajo en conjunto. Solo así se logrará un impacto significativo (García y López, 2021, p. 1).

2.2.10 Tipos de herramientas digitales usadas en la educación

Aplicaciones y plataformas como Google Meet, Zoom, Microsoft Teams y Slack, han demostrado ser eficaces cuando existe la necesidad de fomentar la interacción tanto sincrónica como asincrónica, sin dejar de lado el trabajo colaborativo y el desarrollo de habilidades comunicativas en contextos de carácter virtual (Cabero & Llorente, 2020, p. 12). También existen herramientas orientadas tanto a crear como a gestionar contenidos de carácter educativo. Entre estas aplicaciones pueden mencionarse Google Docs, Canva, Genially, Prezi y Edpuzzle, entre otras. Son plataformas que permiten diseñar materiales pedagógicos donde sus características principales es que pueden ser atractivas e interactivas. Cabe señalar que dichas plataformas favorecen la cristalización del saber y facilitan la comunicación (Tuárez y Loor, 2021).

Por otro lado, se pueden encontrar plataformas de Teaching, o por acrónimos LMS: Moodle, Blackboard o Google Classroom. Por medio de estas plataformas se pueden tener a la administración de los contenidos, ya que permiten la disposición de los materiales y el diseño de las actividades. Es posible tener una mirada al progreso del alumnado, así como utilizar instrumentos para examinar el avance de ese mismo alumnado. Se trata de un entorno de enseñanza que permite la administración y el estructuración del proceso de la enseñanza, siendo una ayuda esencial en el contexto de las clases híbridas o a distancia en lo que tiene que ver con la educación (Galcerán et al., 2022). Destacan las herramientas para la gamificación o los evaluadores digitales, como Kahoot, Socrative, Quizizz o Google Forms, que han cambiado la forma de recoger opiniones, preguntas o evidencias. Estas aplicaciones proporcionan el servicio de retroalimentación de manera inmediata. Se puede entonces indicar que favorecen la

evaluación formativa, además de que pueden fomentar la motivación y la independencia en los estudiantes (Jogezai et al., 2023, p. 1).

2.2.11 *Sistemas de variables*

Tabla 1

Sistema de variables

Tipo de variable	Nombre de la variable	Dimensiones
Variable independiente (VI)	Gamificación como estrategia didáctica.	Fundamentos teóricos y metodológicos.
		Elementos gamificados (retos, recompensas, niveles, narrativa, retroalimentación).
		Implementación en procesos de enseñanza-aprendizaje.
Variable dependiente (VD)	Proceso de aprendizaje de los estudiantes de educación básica media.	Motivación académica.
		Participación y compromiso en el aula.
		Desarrollo de competencias cognitivas.
		Desarrollo de habilidades socioemocionales.

Fuente: Tigrero y Santiana (2025)

CAPÍTULO III

MARCO METODOLÓGICO

3.1 Tipo de Investigación

Se adoptó un enfoque cuantitativo, ya que esta perspectiva permitirá verificar y contrastar empíricamente tanto las interrogantes de investigación como las hipótesis formuladas, a través del análisis sistemático de los datos. En palabras de Hernández et al. (2014) la exploración cuantitativa se distingue por el empleo de datos numéricos y procedimientos estadísticos como herramientas fundamentales para responder a los objetivos propuestos y validar hipótesis previamente establecidas. Esta metodología se sustenta en la recolección rigurosa y objetiva de información, utilizando procesos de medición y conteo que posibilitaron la detección de regularidades y comportamientos dentro de una población específica, en correspondencia con los principios del paradigma positivista. Asimismo, el estudio será de tipo aplicado, el cual se caracteriza por utilizar conocimientos teóricos existentes para resolver problemas reales y concretos dentro de un contexto determinado. Según Hernández et al. (2014) “la investigación aplicada busca conocer para actuar, utilizando los conocimientos adquiridos para resolver un problema práctico determinado” (p. 122). Es decir, no se limita a generar conocimiento teórico, sino que pretende ponerlo en práctica para ofrecer soluciones efectivas a necesidades de empresas, instituciones o comunidades.

3.2 Diseño de investigación

El diseño de investigación empleado fue de tipo no experimental de corte transversal, ya que por parte del investigador no se efectuará manipulación deliberada o sistemática de las variables, sino que conforme el/la investigador/a lo aborda debe observar y medir dichas variables tal y como aparecen, en la medida en que pudo observarlas y medirlas en su contexto natural. Según Hernández et al. (2022), el investigador toma y mide las variables tal y conforme aparecen, que es deseable para un estudio en el cual se están analizando las relaciones o los efectos de las variables, no así para un estudio que pretenda alterar las condiciones a través de la manipulación experimental de las variables.

Además, el estudio se realizó en un solo momento temporal, es decir, en la recogida de datos se incluirá una sola unidad del tiempo. Esto es deseable, en el caso de que se pretenda una descripción de las condiciones y de las percepciones actuales de las mismas en un contexto determinado (Hernández et al., 2022). Por último, el estudio presentará un alcance explicativo. Según Hernández et al. (2014) “los estudios explicativos son más que la descripción de conceptos o fenómenos, o el establecimiento de relaciones entre conceptos; están orientados a dar respuesta de las causas de los fenómenos físicos o sociales” (p. 96). Es decir, el alcance explicativo establece el 'por qué' y el 'cómo' se producen las causas y efectos de los fenómenos, es decir, recoge las relaciones causales entre variables. El tipo de estudio expresado solamente muestra que existe una relación, sino que establece el porqué y el cómo esta se produce, pero, además, permite validar hipótesis a partir de la realización de análisis estadísticos o experimentales.

3.3 Población y Muestra

3.3.1 Población

Según Hernández et al. (2022) la población se entiende como el conjunto total de las personas o elementos que comparten una determinada característica y que por lo tanto constituyen el objetivo de una investigación, ya que proporciona representación al universo al que se quiere extender los resultados de la investigación ya que incluye todas las personas en la que se cumplen los parámetros marcados por los investigadores. Es decir, la población la constituirán todos los estudiantes de educación básica media de la Unidad Educativa Ignacio Alvarado.

3.3.2 Muestra

Por su parte, la muestra es un subconjunto de la población, que se elige de tal modo que ella sea representativa de esa población. El objetivo de una muestra es hacer observaciones y análisis sin tener que observar todos los elementos de esa población, haciendo más fluido la investigación y manteniendo la validez y la posibilidad de extrapolar resultados (Hernández et al., 2014).

3.3.3 Muestreo

Se empleó un muestreo no probabilístico, por conveniencia seleccionado en función de la accesibilidad, disponibilidad y pertinencia de los participantes respecto al objeto de estudio. Este tipo de muestro se considera adecuado en estudios exploratorios como este y aplicados a contextos educativos, donde el interés principal radica en comprender fenómenos específicos dentro de una población delimitada y contextualizada.

En lugar de tomar una muestra representativa, se estudian solo una pequeña parte del universo según los criterios del investigador. Su elección respondió a criterios de oportunidad, disposición institucional y relevancia pedagógica, dado que el grupo que había sido previamente involucrado en procesos de innovación pedagógica. La pertinencia de este tipo de muestreo se justifica por la contextualización profunda, la viabilidad operativa y lo valioso de las informaciones. La muestra estuvo conformada por estudiantes de educación básica media de la Unidad Educativa Ignacio Alvarado. Por tanto, la muestra la conformaron 100 estudiantes de educación básica media de la Unidad Educativa Ignacio Alvarado. Los criterios aplicados serán los siguientes:

3.3.4 Criterios de inclusión

- Estudiantes matriculados en el período lectivo 2025 en la Unidad Educativa Ignacio Alvarado, comunidad de Palmar, provincia de Santa Elena.
- Pertenecientes al nivel de educación básica media.
- Participantes regulares en clases presenciales dentro del horario académico institucional.
- Participantes que manifiesten su consentimiento
- Disponibilidad para responder el cuestionario de manera voluntaria, honesta y completa.

3.3.5 Criterios de exclusión

- Estudiantes pertenecientes a otros niveles educativos (educación básica superior, bachillerato u otros).
- Estudiantes que no asistan regularmente a clases o estén ausentes durante la aplicación del instrumento.

- Participantes que no deseen formar parte del estudio o no entreguen el consentimiento informado.

3.4 Procedimiento

Para la medición se empleó un cuestionario, este es un instrumento estructurado para la recolección de datos, que se encuentra compuesto por un lote o serie de preguntas organizadas para conseguir información concreta sobre una cosa determinada, de forma que se pueda medir las variables de una forma ordenada y sistemática. Si bien es muy utilizado en la investigación cuantitativa, también se extiende a los estudios cualitativos, adoptando formas de investigación y propósitos distintos (Arias-González y Covinos, 2021). Este se construyó específicamente para la medida de las variables de la investigación. Se estructuró mediante ítems cerrados, de modo que su uso permitió la recolección de datos precisos y de relevancia significativa, así como la validez del contenido mediante juicio de expertos y la confiabilidad respecto al coef. alfa de Cronbach, garantizando la comprensión por parte de los encuestados y cumpliendo con los principios éticos del anonimato y la confidencialidad.

3.5 Validación

Este proceso se refiere a la exactitud con la que mide lo que realmente pretende medir. En el enfoque cuantitativo, una de las formas más comunes de validar un cuestionario es mediante el juicio de expertos, quienes evalúan cada ítem en función de su relevancia, claridad y coherencia con las variables. Tal como afirman Robles y Rojas (2021) la validez de contenido asegura que el instrumento refleje convenientemente el constructo teórico. En este estudio, se aplicó un cuestionario a los estudiantes alineado a los propósitos de la indagación. Para garantizar la pertinencia, coherencia y calidad del instrumento aplicado, se llevó a cabo un proceso de validación por juicio de experto, conforme a criterios metodológicos reconocidos en la investigación educativa. En sentido general, la validación fue realizada por un experto en Pedagogía y Máster en Gerencia y Liderazgo Educativo, quien evaluó cada ítem en función de su claridad, relevancia, coherencia interna y adecuación al nivel cognitivo de los estudiantes.

En el juicio emitido calificó todos los ítems como suficientes, destacó que el instrumento estuvo bien diseñado y que respondió adecuadamente a los objetivos de investigación. Esta valoración confirmó la validez del cuestionario. Esta validación fortalece la confiabilidad del instrumento y respalda su uso como herramienta diagnóstica en el contexto de la investigación. En síntesis, el proceso de validación permitió asegurar que el cuestionario no solo cumpliera con criterios técnicos, sino que también fuera éticamente pertinente y pedagógicamente significativo para los estudiantes participantes. Su aplicación contribuyó a recoger información valiosa sobre la experiencia de los estudiantes respecto a la gamificación en coherencia con los objetivos del estudio.

3.6 Análisis de datos

Una vez concluida la fase de recolección de datos, la información recabada será sistematizada en una base de datos construida en Microsoft Excel y, posteriormente, procesada mediante el excel. Inicialmente, se efectuará un análisis estadístico de carácter descriptivo, que incluirá el cálculo de frecuencias absolutas y relativas, con el propósito de caracterizar las variables y obtener una visión integral del comportamiento de la muestra. En una segunda parte, se procederá al análisis estadístico inferencial, en el cual se aplicará una prueba de normalidad con el fin de establecer el patrón de distribución de los datos.

4.1.Resultados

4.1.1. Resultados de la encuesta

Población	Total	
	Cantidad	%
5to	30	100
6to	31	100
7mo	34	100
Total	95	100

Tabla 2

Coordinación General en los niños

Fuente: Tigrero y Santiana (2025)

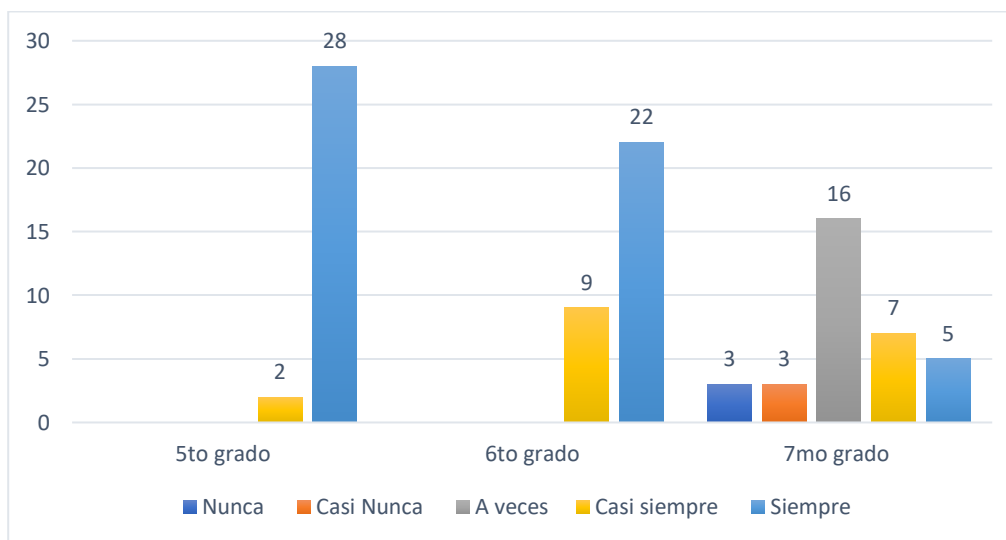
Nota. Elaboración propia según la tabulación de los resultados de la encuesta a la docente.

Análisis 1:

En el primer ítem referido a si el docente utiliza juegos o dinámicas interactivas para apoyar el aprendizaje veintidós (22) estudiantes de quinto grado que constituyen el 93.3 % consideraron que “siempre” sus docentes utilizan juegos o dinámicas interactivas para apoyar el aprendizaje, solo dos estudiantes (2), es decir un 6.7 % estimaron que “casi siempre”. Por otro lado, los estudiantes de sexto grado, específicamente veintidós (22) un 71 % consideraron que sus docentes siempre lo utilizan, solo nueve (9) estudiantes que constituyen el 29 % coincidieron en que lo hacen “casi siempre”. Los estudiantes de séptimo grado mostraron una dispersión en sus respuestas, de modo que, solo cinco (5) estudiantes, el 15 % aseguró que sus docentes utilizan estos juegos o dinámicas interactivas “siempre”, mientras que dieciséis (16) que constituyen el 47 % consideraron que lo hacen “a veces” como se muestra en la figura 1.

Figura 1

El docente utiliza juegos o dinámicas interactivas para apoyar el aprendizaje.



Fuente: Tigrero y Santiana (2025)

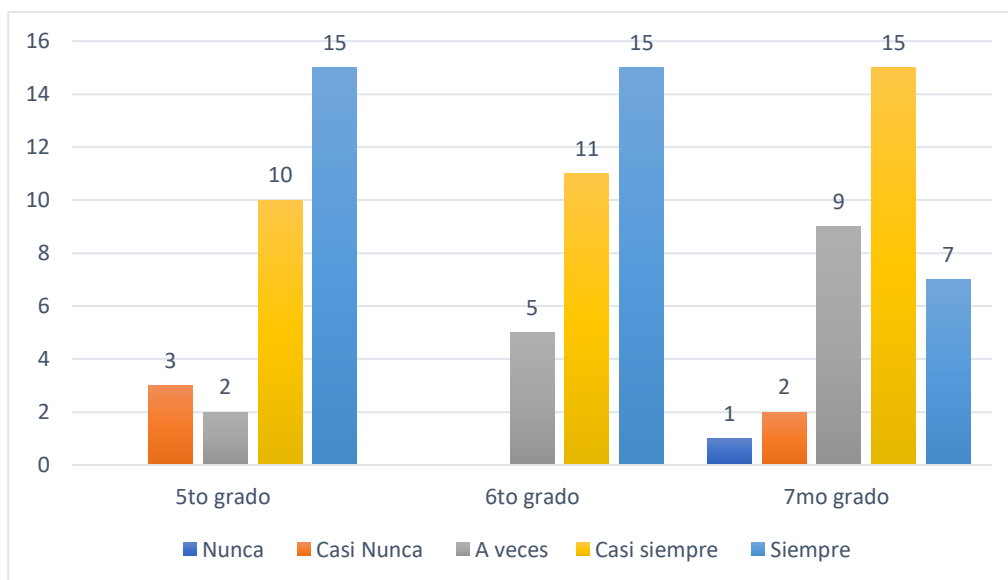
Nota. Elaboración propia.

Análisis 2:

Respecto al segundo ítem referido a la mejor comprensión de los estudiantes de los temas cuando el profesor aplica actividades lúdicas o retos se debe referenciar que en quinto grado sobresale como datos que, quince (15) estudiantes que constituyen el 50 % consideraron que “siempre” comprenden mejor. Diez (10) estudiantes consideraron que lo hacen “casi siempre” que representan el 33.3 %. En sexto grado, quince (15) estudiantes que constituyen el 48.3 % consideraron que “siempre” logran comprender mejor, once (11) que representan el 35.5 % estimaron que “casi siempre” y solo cinco (5) estudiantes estimaron que “a veces” logran comprender mejor, lo que equivale al 16.1 %. Por otro lado, los estudiantes de séptimo grado mostraron nuevamente una dispersión en sus respuestas, de modo que, siete (7) estudiantes que constituyen el 20.5 % aseguraron que “siempre” logran comprender mejor, quince (15) que constituyen el 44.1 % consideraron que lo hacen “casi siempre”, mientras que nueve (9) estudiantes consideraron que “a veces” lo logran, es decir un 26.4 %. También es significativo que tres (3), un 8.8 % sus respuestas se encontraron entre “nunca” y “casi nunca” como se muestra en la figura 2.

Figura 2

Comprendo mejor los temas cuando el profesor aplica actividades lúdicas o retos.



Fuente: Tigrero y Santiana (2025)

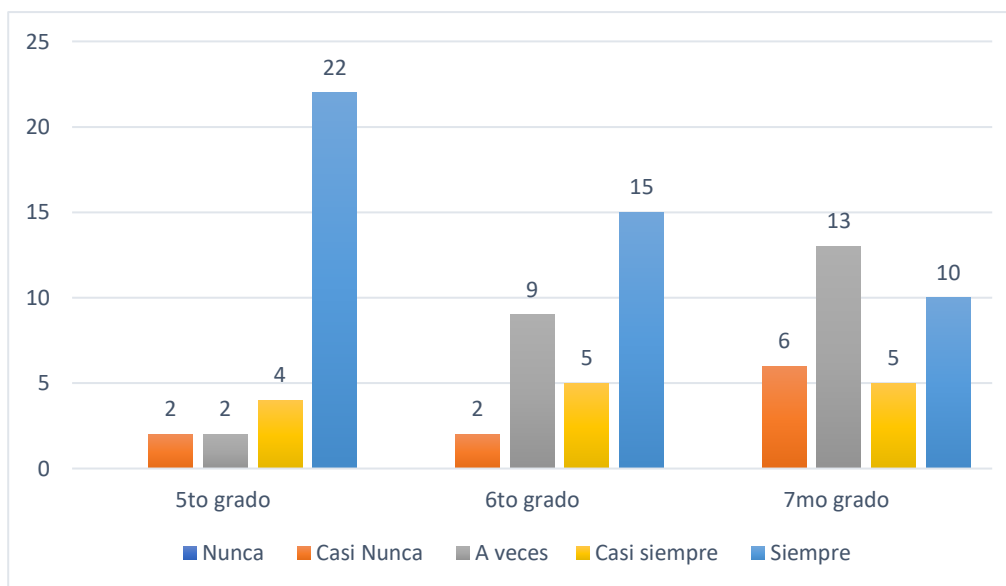
Nota. Elaboración propia.

Análisis 3:

Alrededor del tercer ítem se debe decir que en quinto grado veintidós (22) estudiantes que constituyen el 93.3 % consideraron que “siempre” las estrategias con elementos de juego hacen que las clases sean más interesantes. En sexto grado quince (15) estudiantes que representan el 48.3 % consideraron que lo hacen “siempre”, sin embargo, nueve (9) estudiantes que son el 29 % estimaron que “a veces” estas estrategias hacen las clases más interesantes. Diez (10) estudiantes de séptimo grado, el 29.4 % consideraron que “siempre” son más interesantes las clases con este tipo de estrategias, trece (13) que constituyen el 38.2 % aseguraron que “a veces”, mientras que seis (6) estudiantes consideraron que “nunca” lo logran, como se muestra en la figura 3.

Figura 3

Las estrategias con elementos de juego hacen que las clases sean más interesantes



Fuente: Tigrero y Santiana (2025)

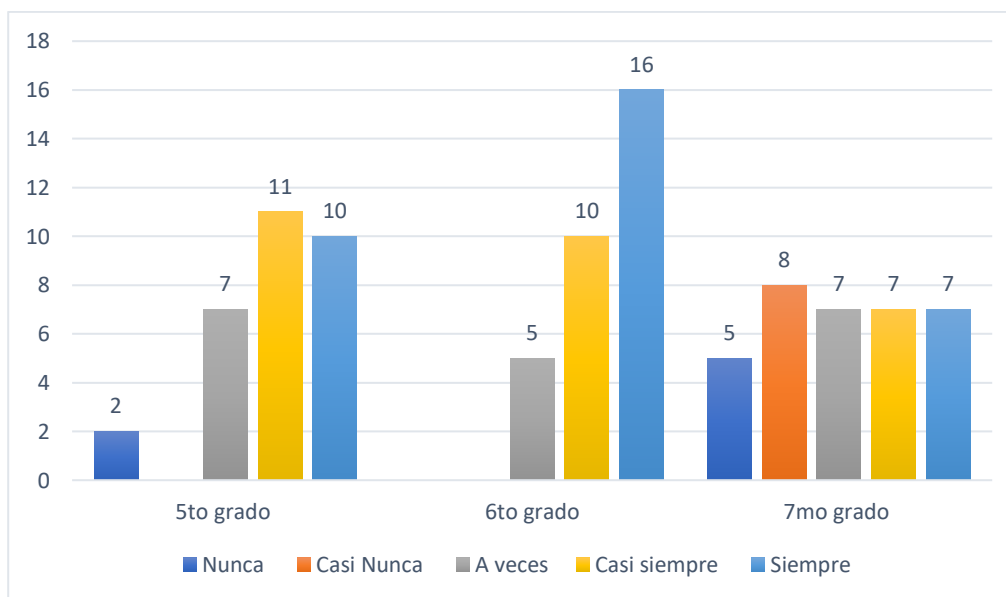
Nota. Elaboración propia.

Análisis 4:

Respecto al cuarto ítem se debe decir que diez (10) estudiantes de quinto grado que constituyen el 33.3 % consideraron que “siempre” en clase participan en retos o misiones relacionados con los temas. Once (11) estudiantes que representan el 36.6 % consideraron que participan “casi siempre”, sin embargo, siete (7) estudiantes que son el 23 % de los estudiantes de quinto grado estimaron que participan “a veces”. En sexto grado el comportamiento de este indicador fue parecido, puesto que dieciséis (16), es decir, el 51.6 % consideraron que “siempre” participan. Diez (10) que constituyen el 32.2 % participan “casi siempre” y cinco (5) estudiantes, el 16.1 % solo participan “a veces”. En el séptimo grado los datos estadísticos mostraron que, siete (7) estudiantes que constituyen un el 20.5 % participa “siempre” en retos o misiones relacionados con los temas, iguales por ciento consideraron que participan “casi siempre” y “a veces”, mientras que ocho (8) estudiantes, es decir, el 23.5 % consideraron que “casi nunca” participan. De igual modo debe reflejarse que en este grado cinco (5) estudiantes que constituyen el 14.7 % afirmó no participar “nunca” como se muestra en la figura 4.

Figura 4

En clase participo en retos o misiones relacionados con los temas



Fuente: Tigrero y Santiana (2025)

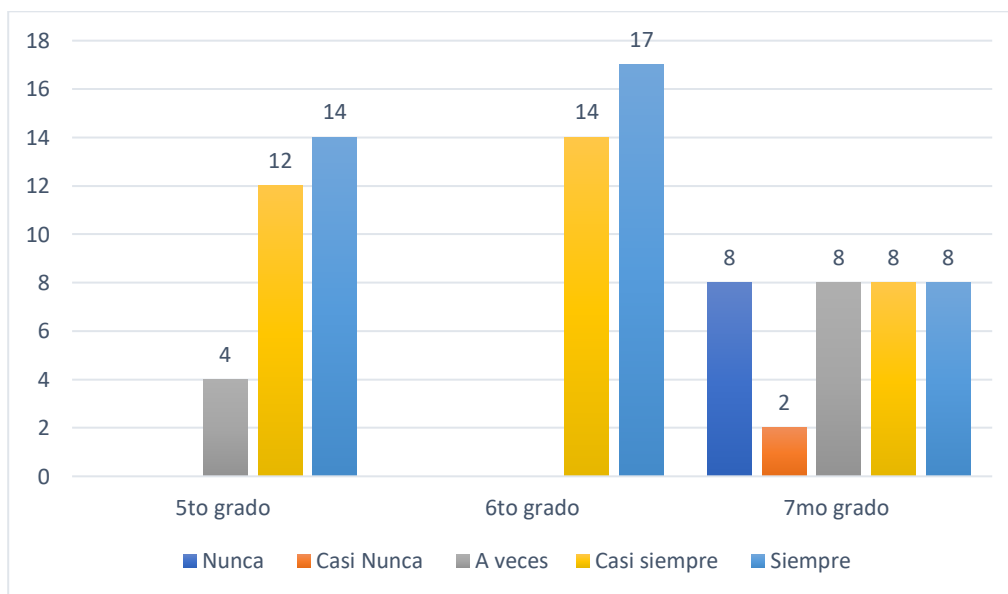
Nota. Elaboración propia.

Análisis 5:

Sobre el quinto ítem se debe decir que catorce (14) estudiantes de quinto grado que constituyen el 46.6 % consideraron que “siempre” los profesores otorgan recompensas o reconocimientos por el esfuerzo o los logros. Doce (12) que representan el 40 % consideraron que “casi siempre” los docentes lo realizan y solo cuatro (4) que constituyen un 13.3 % estimaron que los docentes lo hacen “a veces”. Por su parte en sexto grado, el comportamiento de este indicador mostró que diecisiete (17) estudiantes, es decir, el 54.8 % consideraron que “siempre” sus profesores otorgan esas recompensas o reconocimientos y catorce (14) que representan el 45.2 % estimaron que “casi siempre”. En séptimo grado, ocho (8) estudiantes, el 23.5 % consideraron que “siempre” lo profesores otorgan esas recompensas, igual número de estudiantes y por ciento consideraron que “casi siempre” lo hacen e igual por ciento consideraron que lo hacen “a veces”. Es significativo que otros ocho (8) estudiantes de séptimo grado consideraron que “nunca” los profesores lo hacen como se muestra en la figura 5.

Figura 5

El profesor otorga recompensas o reconocimientos por el esfuerzo o los logros



Fuente: Tigrero y Santiana (2025)

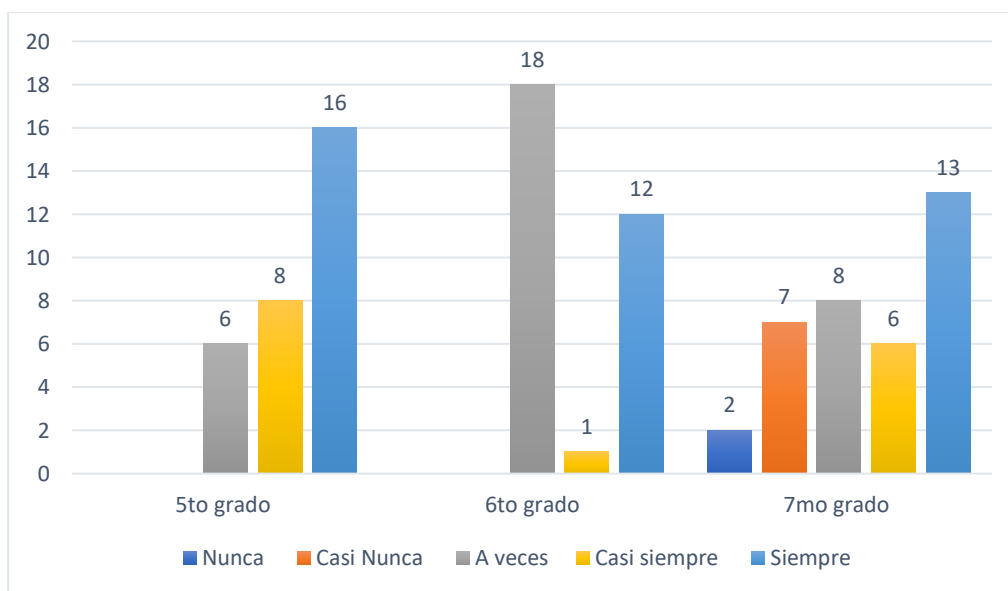
Nota. Elaboración propia.

Análisis 6

Respecto al sexto ítem referido a las actividades y los niveles o etapas que deben superar los estudiantes se debe referir que, en quinto grado, dieciséis (16) estudiantes que constituyen el 53.3 % consideraron que “siempre” deben superar esas etapas. Por otro lado, ocho (8) estudiantes que constituyen un 26.6 % consideraron que “casi siempre” los hacen, sin embargo, seis (6) que representan un 20 % consideraron que “casi nunca” lo hacen. En sexto grado, solo doce (12) estudiantes que constituyen el 38.7 % consideraron que “siempre” lo hacen. Sin embargo, es considerable que en este ítem diecinueve estudiantes que constituyen el 61.2 % de la población de ese grado consideraron que solo “a veces” logran superar las etapas. Los estudiantes de séptimo grado mostraron por su parte que, trece (13) estudiantes, es decir un 38.2 %, “siempre” logran superar estas etapas o niveles, solo seis (6) que constituyen un 17.6 % lo logra “casi siempre”, sin embargo es significativo que, ocho (8) estudiantes, un 23.5 % consideraron que “a veces” lo logran, y siete (7) estudiantes que equivalen a un 20.6 % casi nunca lo logra como se muestra en la figura 6.

Figura 6

Las actividades tienen niveles o etapas que debo superar



Fuente: Tigrero y Santiana (2025)

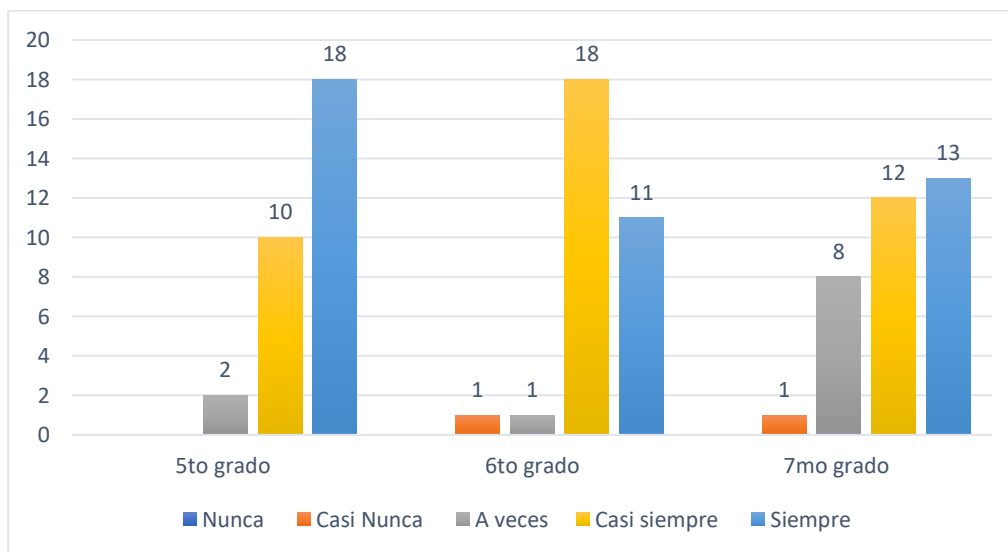
Nota. Elaboración propia.

Análisis 7:

El séptimo ítem referido a la inclusión en las clases de historias o contextos que hacen más atractiva la experiencia mostró en quinto grado que, dieciocho (18) estudiantes que constituyen el 60 % consideraron que “siempre” la inclusión de historias o contextos hacen más atractivas las clases, diez (10) estudiantes, es decir, el 33.3 % consideraron que “casi siempre” es así. En sexto grado, once (11) estudiantes que constituyen el 35.5 % consideraron que “siempre” lo hacen y dieciocho (18) estimaron que “casi siempre”. Los estudiantes de séptimo grado mostraron que, trece (13) estudiantes, es decir un 38.2 %, coincidieron que las clases con historias o contextos “siempre” logran ser más atractivas. Por otro lado, doce (12) estudiantes que constituyen un 38.7 % aseguraron que “casi siempre” las clases son más atractivas. Solo ocho (8) estudiantes que constituyen un 23.5 % consideraron que “a veces” lo logran, como se muestra en la figura 7.

Figura 7

Las clases incluyen historias o contextos que hacen más atractiva la experiencia.



Fuente: Tigrero y Santiana (2025)

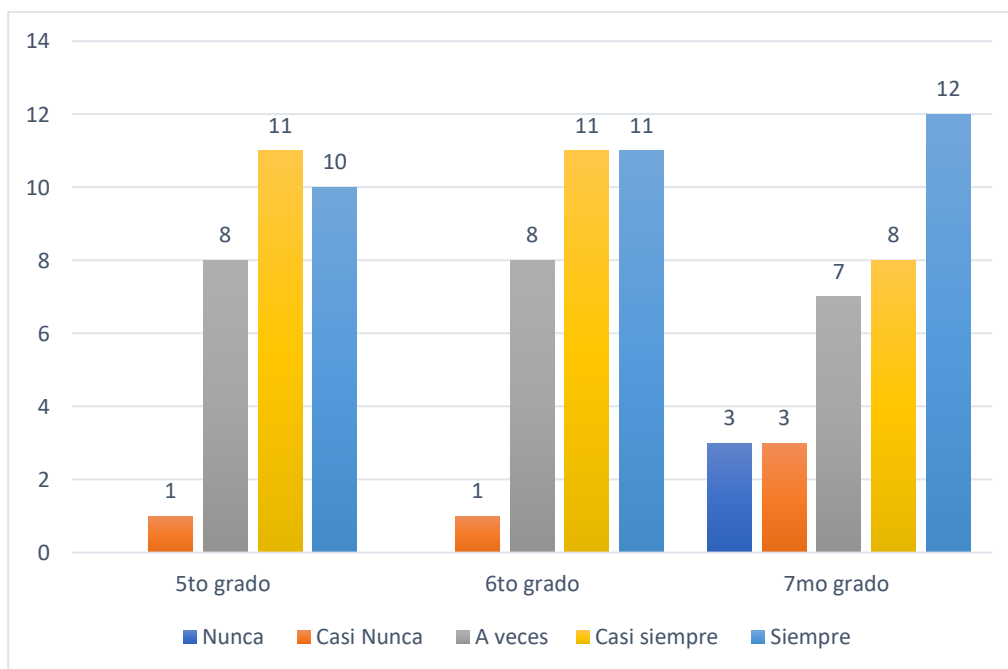
Nota. Elaboración propia.

Análisis 8:

El octavo ítem referido al uso de la gamificación para comprender mejor los contenidos demostró en quinto grado que, diez (10) estudiantes que constituyen el 33.3 % consideraron que “siempre” sus profesores la utilizan, mientras que once (11) que son el 36.6 % consideraron que “casi siempre” la utilizan, sin embargo, un número considerable de estudiantes, es decir ocho (8) que representan el 26.6 % consideraron que solo “a veces” se utiliza. Por otra parte, en sexto grado, once (11) estudiantes que constituyen el 35.5 % consideraron que “siempre” la utilizan, igual por ciento coincidió en que “casi siempre” se utilizan mientras que ocho (8) estudiantes, un 26 % afirmó que solo “a veces” se utiliza la gamificación por sus docentes. Los estudiantes de séptimo grado mostraron que, doce (12) estudiantes que constituyen un 38.7 % aseguraron que “siempre” es utilizada la gamificación para comprender mejor los contenidos, por otro lado, ocho (8) estudiantes que constituyen un 23.5 % consideraron que “casi siempre” y solo siete (7) estudiantes, es decir, un 21 % se mostraron de acuerdo en que “a veces”, como se muestra en la figura 8.

Figura 8

El uso de la gamificación ayuda a comprender mejor los contenidos



Fuente: Tigrero y Santiana (2025)

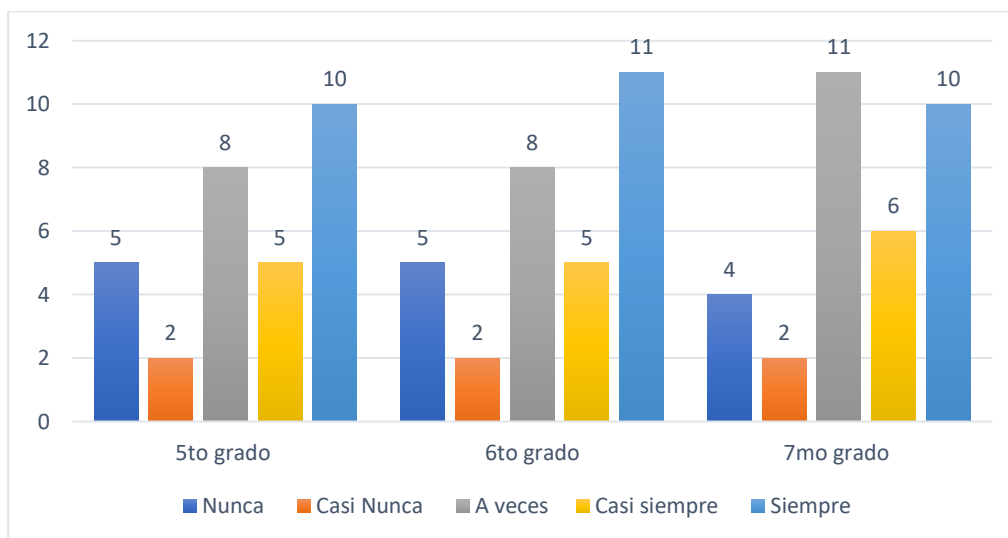
Nota. Elaboración propia.

Análisis 9:

El noveno ítem referido a las actividades gamificadas y cómo motivan a estudiar fuera del horario de clases a los estudiantes en quinto grado demostraron que diez (10) estudiantes que constituyen el 33.3 % consideraron que “siempre” los motivan, mientras que ocho (8) que representan el 26.6 % consideraron que solo “a veces”. Por otra parte, en sexto grado, once (11) estudiantes que constituyen el 35.5 % consideraron que “siempre” los motivan, sin embargo, ocho (8) estudiantes, un 26 % afirmaron que solo “a veces” son motivados. Los estudiantes de séptimo grado mostraron otra realidad comprendida de la siguiente forma: diez (10) estudiantes que constituyen un 29.4 % aseguraron que “siempre” la utilización de actividades gamificadas los motivan. Por otro lado, once (11) estudiantes que constituyen un 32.3 % consideraron que “a veces” son motivados como se muestra en la figura 9.

Figura 9

Las actividades gamificadas me motivan a estudiar fuera del horario de clases



Fuente: Tigrero y Santiana (2025)

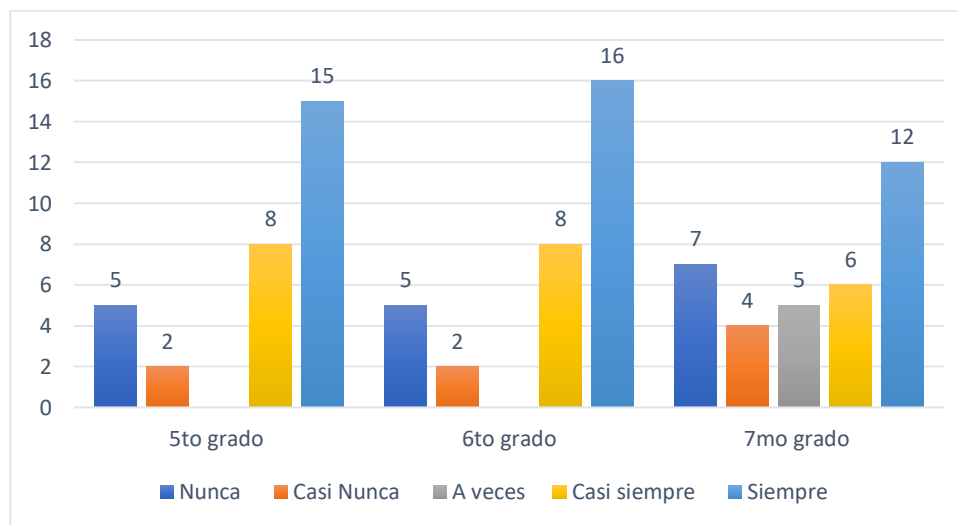
Nota. Elaboración propia.

Análisis 10:

El décimo ítem referido a las herramientas digitales (plataformas, aplicaciones, juegos) facilitan mi aprendizaje en quinto grado demostraron que quince (15) estudiantes que constituyen el 50 % consideraron que “siempre” sus profesores la utilizan estas herramientas para facilitarles el aprendizaje mientras que ocho (8) que representan el 26.6 % consideraron que solo “casi siempre” se utilizan. Por otra parte, en sexto grado, dieciséis (16) estudiantes que constituyen el 51.6 % consideraron que “siempre” la utilizan y ocho (8) estudiantes, un 26 % afirmaron que solo “casi siempre” se utilizan estas herramientas por sus docentes. En séptimo grado, doce (12) estudiantes que constituyen un 38.7 % se mostraron de acuerdo que “siempre” son utilizadas este tipo de herramientas para facilitarles el aprendizaje, por otro lado, seis (6) estudiantes que constituyen un 17.6 % consideraron que “casi siempre” y siete (7) estudiantes, es decir, un 21 % se mostraron de acuerdo en que “a veces” se utilizan estas herramientas como se muestra en la figura 10.

Figura 10

Las herramientas digitales (plataformas, aplicaciones, juegos) facilitan mi aprendizaje



Nota. Elaboración propia.

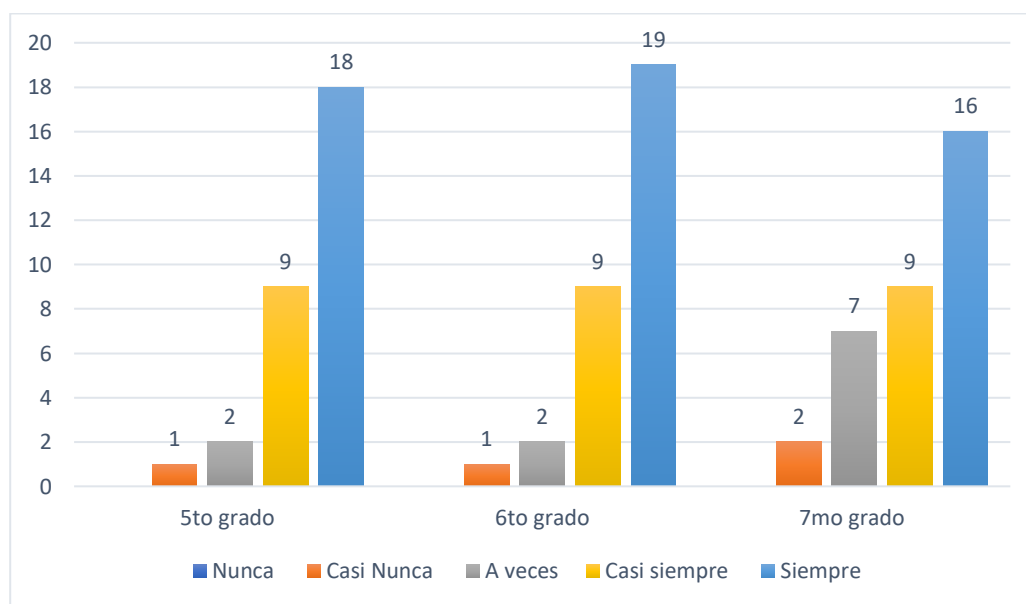
Fuente: Tigreiro y Santiana (2025)

Análisis 11:

El oncenso ítem referido a los niveles de motivación de los estudiantes cuando los profesores utilizan estrategias de juego, en quinto grado dieciocho (18) estudiantes que constituyen el 60 % consideraron que “siempre” se motivan, mientras que nueve (9) estudiantes que representan el 30 % consideraron que “casi siempre” se motivan. Por otra parte, en sexto grado, diecinueve (19) estudiantes que constituyen el 61.3 % consideraron que “siempre” se motivan y nueve (9) que representan el 29 % afirmaron que “casi siempre” se motivan. Por otro lado, en séptimo grado, dieciséis (16) estudiantes que constituyen un 47 % se mostraron de acuerdo en que “siempre” se motivan, nueve (9) estudiantes que constituyen un 26.5 % consideraron que “casi siempre” lo hacen y siete (7) estudiantes, es decir, un 21 % se mostraron de acuerdo en que “a veces” se motivan como se muestra en la figura 11.

Figura 11

Me siento más motivado cuando el profesor utiliza estrategias de juego



Fuente: Tigrero y Santiana (2025)

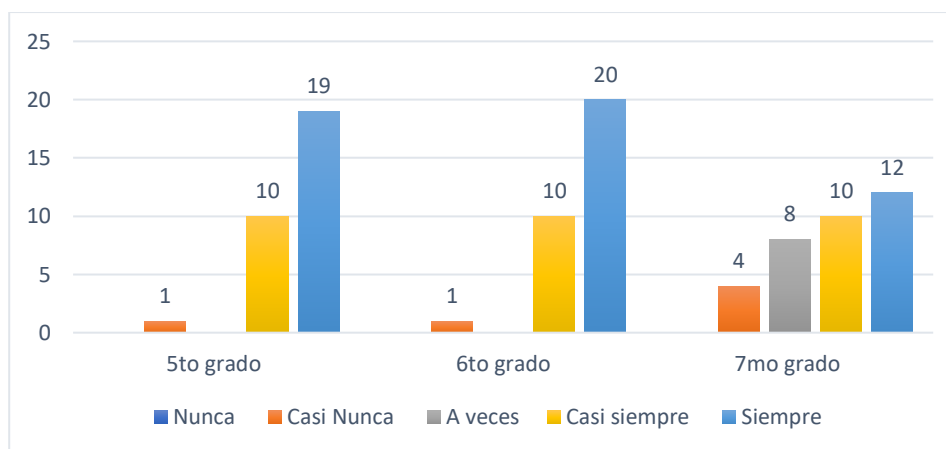
Nota. Elaboración propia.

Análisis 12:

Respecto al ítem doce referido a los niveles de esfuerzo de los estudiantes en dependencia de las recompensas en quinto grado sobresalen los siguientes resultados: diecinueve (19) estudiantes que constituyen el 63.3 % consideraron que “siempre” se esfuerzan más y diez (10) estudiantes que representan el 33.3 % consideraron que lo hacen “casi siempre”. En sexto grado, veinte (20) estudiantes que constituyen el 65 % consideraron que “siempre” se esfuerzan más a partir de las recompensas, de igual modo diez (10) que representan el 32.2 % estimaron que “casi siempre” se esfuerzan solo un estudiante que representa un 3.2 % consideró esforzarse “a veces”. Los estudiantes de séptimo grado mostraron nuevamente una dispersión en sus respuestas, de modo que, doce (12) estudiantes que constituyen el 35.3 % aseguraron que “siempre” logran esforzarse, diez (10) que constituyen el 29.4 % consideraron que lo hacen “casi siempre”, mientras que ocho (8) estudiantes consideraron que “a veces” lo hacen, es decir un 23.5 %. También es significativo que cuatro (4), un 11.8 % consideraron que “casi nunca” se esfuerzan como se muestra en la figura 12.

Figura 12

Me esfuerzo más cuando hay metas o recompensas



Fuente: Tigrero y Santiana (2025)

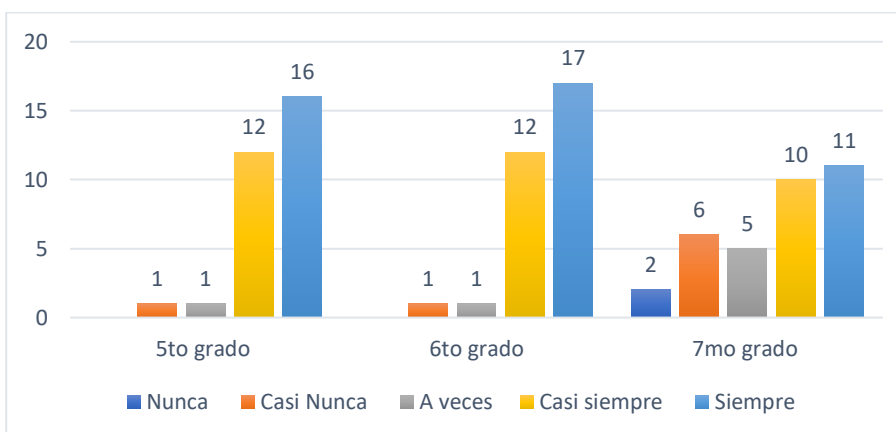
Nota. Elaboración propia.

Análisis 13:

Respecto al ítem trece se debe decir que dieciséis (16) estudiantes de quinto grado que constituyen el 53.3 % consideraron que “siempre” se entusiasman al participar en actividades con elementos de competencia o logro, doce (12) estudiantes que representan el 40 % consideraron que “casi siempre” se sienten así, sin embargo, un (1) estudiantes que representa el 3.3 % estimó que se entusiasma “a veces” e igual por ciento consideró que no se entusiasma “casi nunca”. En sexto grado, el comportamiento de este indicador fue parecido, puesto que diecisiete (17) estudiantes que se corresponden con el 54.8 % consideraron que se entusiasman al participar en este tipo de actividades “siempre”, doce (12), es decir, el 38.7 % consideraron que se entusiasman “casi siempre” y solo dos (2) estudiantes que constituyen el 6.4 % solo se sienten entusiasmados “a veces” o “casi nunca” respectivamente. En el séptimo grado los datos estadísticos mostraron que, once (11) estudiantes que constituyen un el 32.3 % “siempre” se sienten entusiasmados al participar en actividades con elementos de competencia o logro, diez (10) estudiantes se mostraron de acuerdo en que “casi siempre” se entusiasman los que representan el 29.4 %. Por otra parte, cinco (5) estudiantes que constituyen el 14.7 % consideró que solo “a veces” se siente entusiasmado, mientras que seis (6) estudiantes, es decir, el 17.6 % consideraron que “casi nunca” se entusiasman como se muestra en la figura 13.

Figura 13

Siento entusiasmo al participar en actividades con elementos de competencia o logro.



Fuente: Tigrero y Santiana (2025)

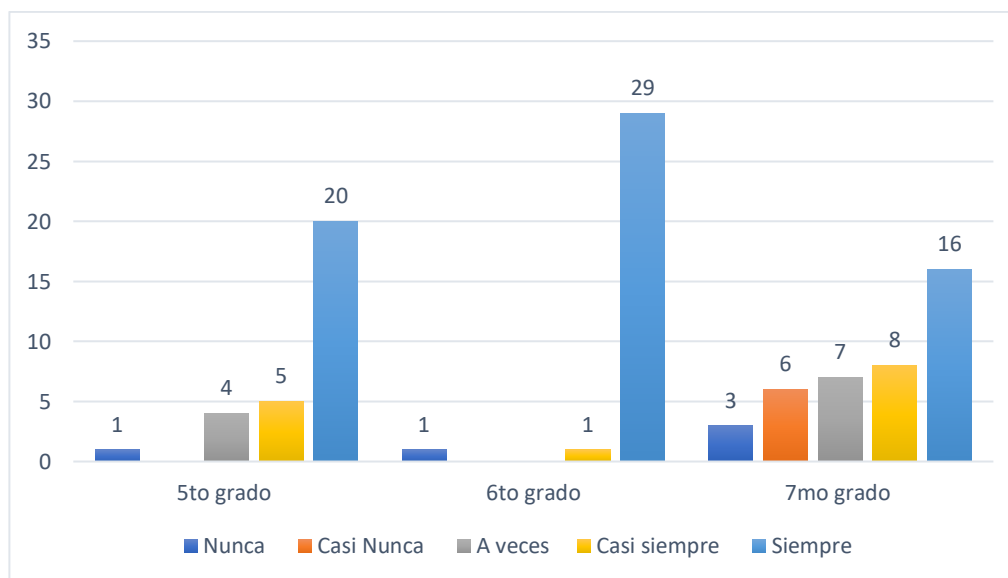
Nota. Elaboración propia.

Análisis 14:

Respecto al ítem catorce sobre la participación activa de los estudiantes cuando las clases son dinámicas o incluyen juegos se debe reconocer que en quinto grado las actividades y los niveles o etapas que deben superar los estudiantes se debe referir que, en quinto grado, veinte (20) estudiantes que constituyen el 66.6 % consideraron que “siempre” participan en estas clases dinámicas. Por otro lado, sobresale el hecho de que en sexto grado veintinueve (29) estudiantes que representan el 93.5 % consideraron que “siempre” los hacen, siendo este dato bien significativo. En séptimo grado, dieciséis estudiantes que constituyen el 47 % de la población de ese grado consideraron que solo “siempre” participan activamente, también es un por ciento significativo. Por su parte que, ocho (8) estudiantes, es decir un 23.5 % consideraron que “casi siempre” participan entretanto siete (7) que equivalen a un 20.6 % “a veces” participan, seis (6) que constituyen un 17.6 % no participa “casi nunca” y tres (3) estudiantes, un 8.8 % consideraron que no lo hacen “nunca” como se muestra en la figura 14.

Figura 14

Participo activamente cuando las clases son dinámicas o incluyen juegos.



Fuente: Tigrero y Santiana (2025)

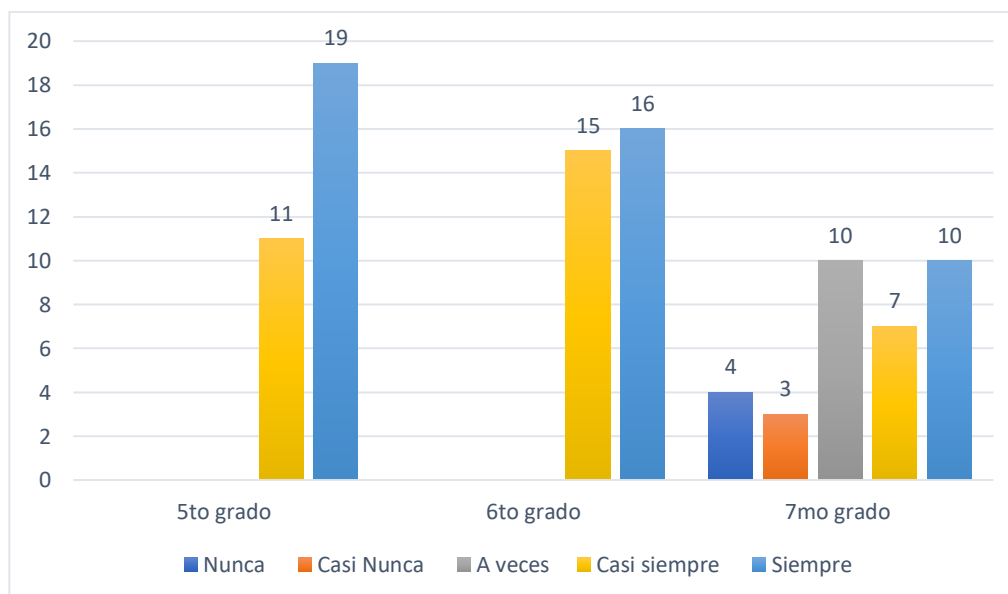
Nota. Elaboración propia.

Análisis 15:

El ítem quince orientado al trabajo mejor en grupo cuando las actividades son tipo reto demostró en quinto grado que, diecinueve (19) estudiantes que constituyen el 63.3 % consideraron que “siempre” trabajan mejor de esta forma, mientras que once (11) que son el 36.6 % consideraron que “casi siempre” lo hacen. En sexto grado, dieciséis (16) estudiantes que constituyen el 51.6 % consideraron que “siempre” trabajan mejor en grupo y quince (15) estudiantes “casi siempre” para un 48.3 %. En las respuestas de los estudiantes de séptimo grado es de significarse que diez (10) estudiantes que representan el 29.4 % mostraron que “siempre” trabajan mejor de esta forma, igual número de estudiantes y por ciento demostraron que “casi siempre” lo hacen, cuatro (4) estudiantes, un 11.8 % “nunca” logra trabajar de esta forma como se muestra en la figura 15.

Figura 15

Trabajo mejor en grupo cuando las actividades son tipo reto



Fuente: Tigrero y Santiana (2025)

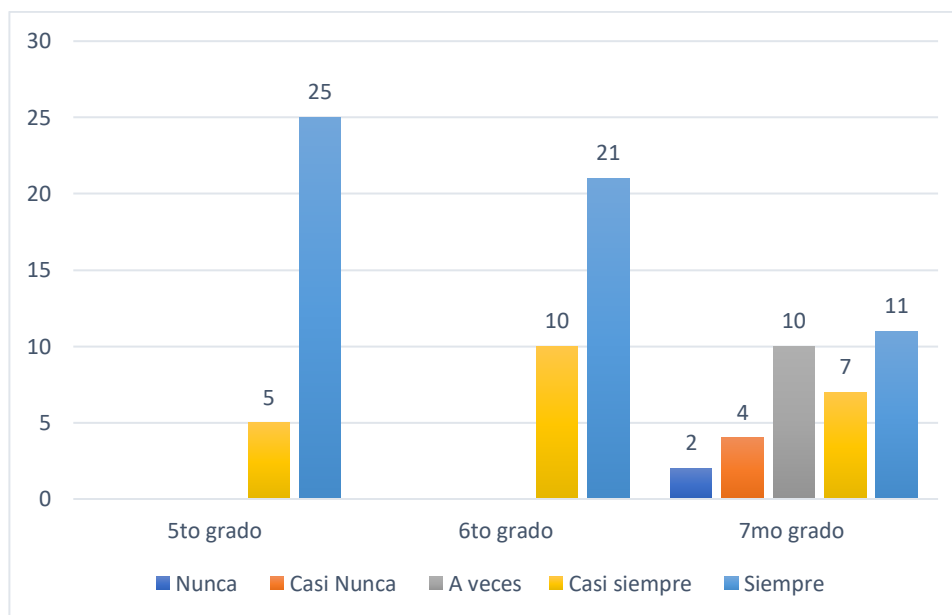
Nota. Elaboración propia.

Análisis 16:

Sobre el ítem dieciséis se debe decir que en quinto grado todas las respuestas se encontraron en los rangos de “siempre” y “casi siempre”, lo cual significa que el 100 % de los estudiantes se siente más comprometido con sus estudios gracias a las dinámicas gamificadas. En sexto grado la realidad se mostró de forma similar cuando el 100 % de los estudiantes consideraron que “siempre” y “casi siempre” se sienten más comprometidos. En séptimo grado, las respuestas sin embargo fueron más dispersas, de modo que, solo once (11) estudiantes que constituyen el 32.3 % consideraron que “siempre” se sienten más comprometidos, siete (7), es decir un 20.6 % “casi siempre” se sienten de esta forma, mientras que el resto de los estudiantes, es decir dieciséis (16) un 47 % solo se sienten así “a veces”, “casi nunca” y “nunca” respectivamente como se refleja en la figura 16.

Figura 16

Me siento más comprometido con mis estudios gracias a las dinámicas gamificadas



Fuente: Tigrero y Santiana (2025)

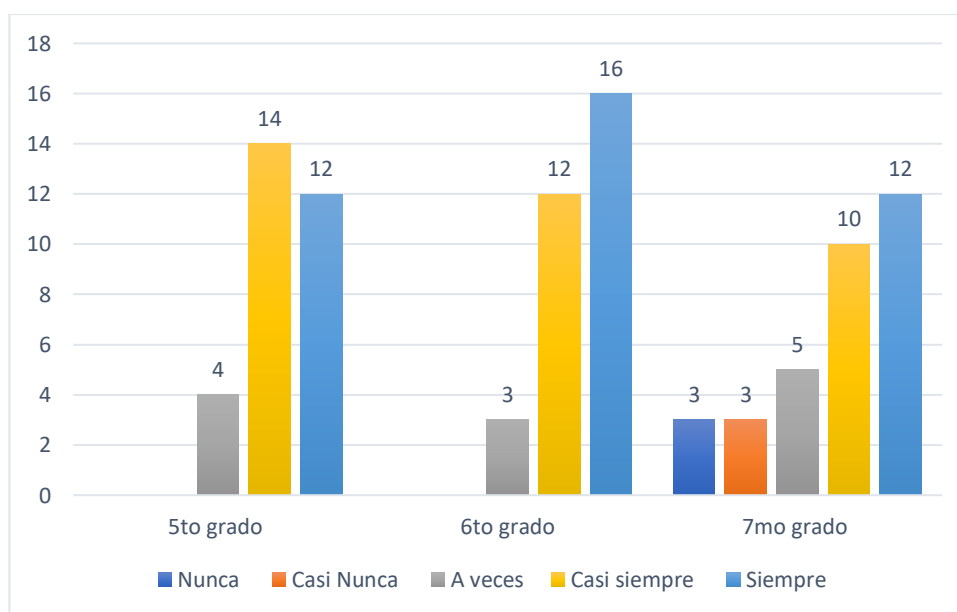
Nota. Elaboración propia.

Análisis 17:

Respecto al ítem diecisiete se debe decir que veintiséis (26) estudiantes de quinto grado que constituyen el 86.6 % consideraron que “siempre” en clase participan en retos o misiones relacionados con los temas. Once (11) estudiantes que representan el 36.6 % consideraron que participan “siempre” y “casi siempre” las actividades con juegos les ayudan a pensar de forma más creativa, solo cuatro (4) estudiantes de este grado que representan un 13.3 % estimaron que “a veces” pueden pensar creativamente. En sexto grado, dieciséis (16), es decir, el 51.6 % consideraron que “siempre” este tipo de actividades les ayudan a pensar creativamente, doce (12) que constituyen el 38.7 % “casi siempre” lo logra y solo tres (3) estudiantes, es decir, un 9.6 % “a veces”. En el séptimo grado las respuestas se concentran en las escalas de “siempre” y “casi siempre” con veintidós (22) estudiantes que logran pensar creativamente a partir de este tipo de actividades los cuales constituyen un 64.7 % del total. De igual modo debe reflejarse que en este grado que cinco (5) estudiantes que constituyen el 14.7 % afirmó no poder hacerlo “a veces” como se muestra en la figura 17.

Figura 17

Las actividades con juegos me ayudan a pensar de forma más creativa



Fuente: Tigrero y Santiana (2025)

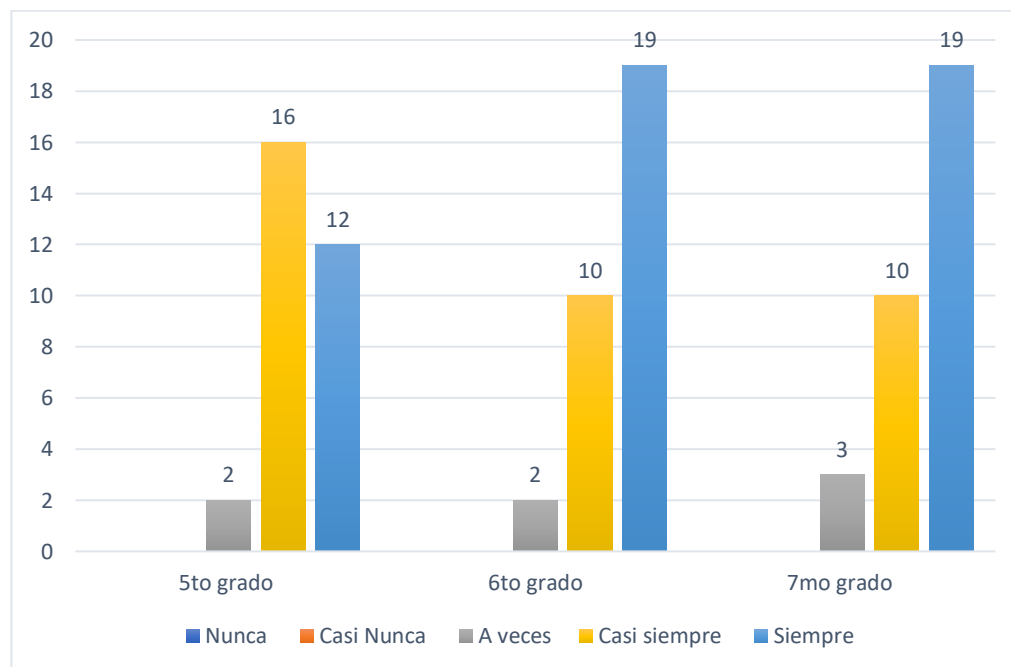
Nota. Elaboración propia.

Análisis 18:

El ítem dieciocho orientado a la gamificación para permitir a los estudiantes recordar mejor lo aprendido, los datos recopilados demostraron que, en quinto grado doce (12) estudiantes que constituyen el 40 % consideraron que “siempre” pueden recordar mejor a partir de este proceso de gamificación, por otro lado, dieciséis (16) estudiantes, es decir un el 53.3 % consideraron que solo “casi siempre” pueden recordar mejor, lo cual indica que la mayoría de los estudiantes se beneficia con este proceso. En sexto grado, diecinueve (19) estudiantes que constituyen el 61.3 % consideraron que “siempre” logran recordar mejor lo aprendido y diez (10) estudiantes, es decir, un 32.2 %, afirmaron que solo “casi siempre” lo logran, solo dos (2) estudiantes que representan un 6.4 % estimó que lo logra “a veces”. En séptimo grado, los datos al respecto se comportaron de la misma forma que en el sexto grado, lo cual indica una percepción positiva creciente en los tres grados como se muestra en la figura 18.

Figura 18

La gamificación me permite recordar mejor lo aprendido



Fuente: Tigrero y Santiana (2025)

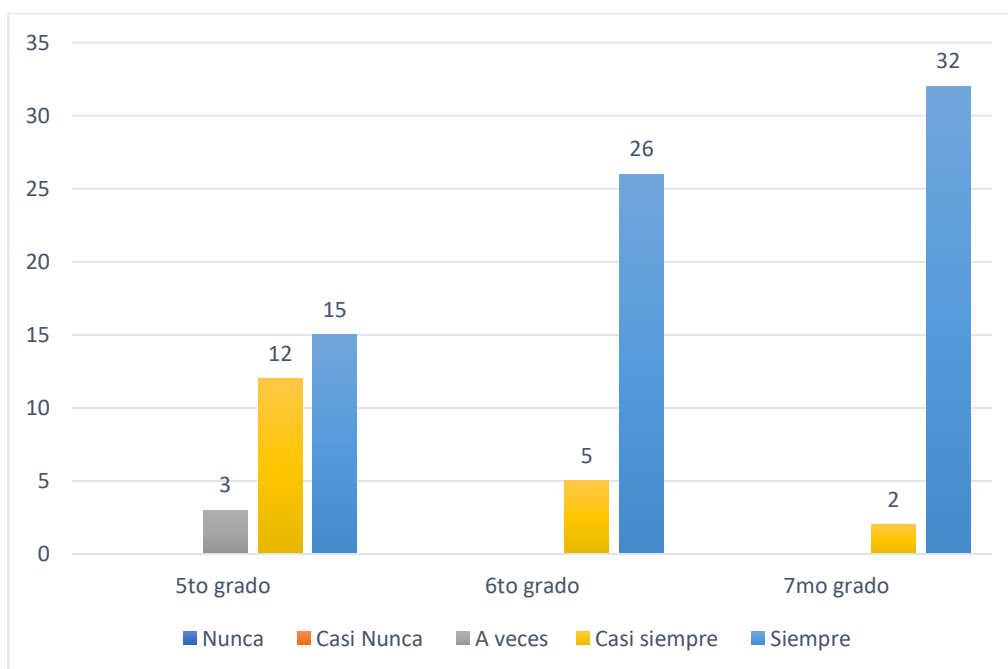
Nota. Elaboración propia.

Análisis 19:

En ítem diecinueve en quinto grado el mayor número de estudiantes, es decir veintisiete (27) que constituyen el 90 % aseveró que han mejorado su capacidad para resolver problemas a través de actividades lúdicas de los estudiantes “siempre” y “casi siempre”, sin dudas es un por ciento relevante y significativo de estudiantes. De igual modo, en sexto grado el 100 % de los estudiantes estimó este indicador entre las categorías de “siempre” y “casi siempre”. Por último, se debe reconocer que en séptimo grado el comportamiento del indicador fue muy similar, puesto que, el 100 % de los estudiantes consideró iguales niveles de mejoramiento “siempre” y “casi siempre” como se refleja en la figura 19.

Figura 19

He mejorado mi capacidad para resolver problemas a través de actividades lúdicas



Fuente: Tigrero y Santiana (2025)

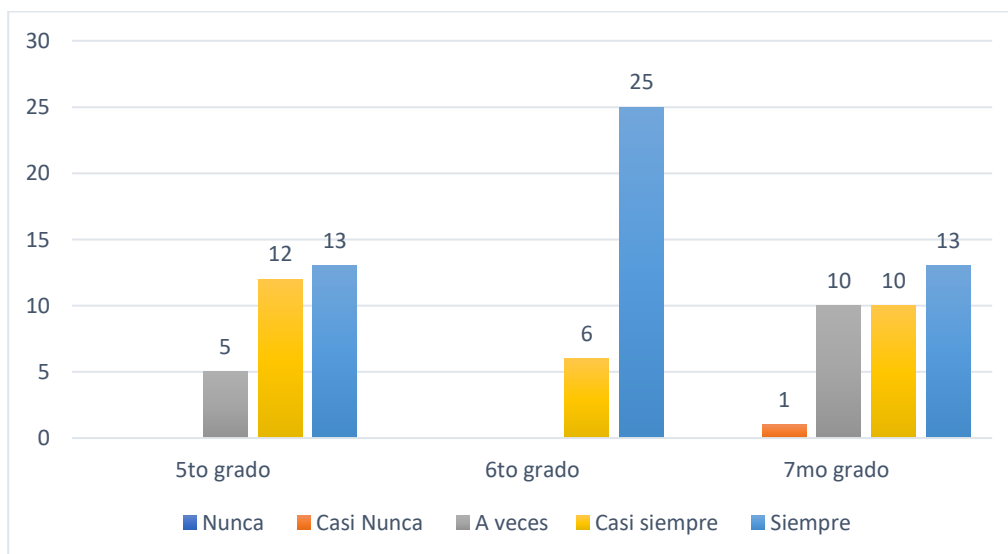
Nota. Elaboración propia.

Análisis 20:

El ítem veinte referido a la facilidad con que los estudiantes se concentran cuando las clases son dinámicas o interactivas en quinto grado trece (13) estudiantes que constituyen el 43.3 % consideraron que “siempre” pueden concentrarse mejor, otros doce (12) estudiantes que representan el 40 % consideraron que “casi siempre” lo logran, mientras que solo cinco (5), es decir un 16.6 % lo logra “a veces”. En sexto grado, es de significar que el 100 % de los estudiantes reconocieron que lo consiguen “siempre” y “casi siempre”, un dato relevante y muy positivo. En séptimo grado, las respuestas de los estudiantes mostraron que, trece (13) estudiantes que constituyen un 38.2 % “siempre” logran concentrarse, diez (10), es decir un 32. 2 % “casi siempre” lo consiguen e igual número y por ciento “a veces” lo consigue como se muestra en la figura 20. Lo anterior indica una tendencia positiva en los primeros dos grados.

Figura 20

Me resulta más fácil concentrarme cuando las clases son dinámicas o interactivas



Fuente: Tigrero y Santiana (2025)

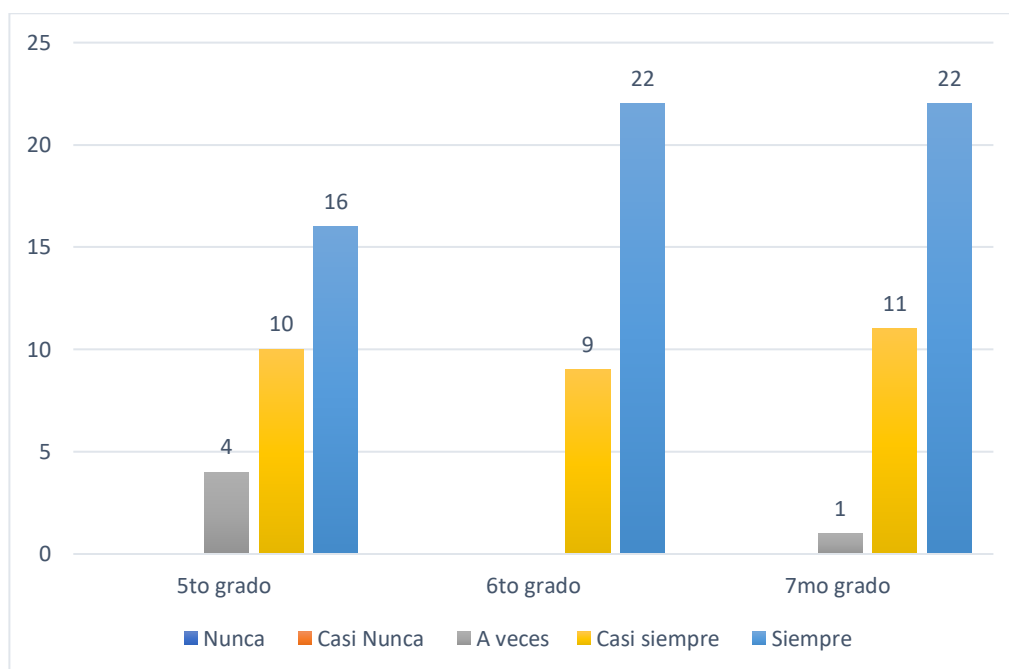
Nota. Elaboración propia.

Análisis 21:

En el ítem veintiuno dieciséis (16) estudiantes de quinto grado que constituyen el 53.3 % consideraron que “siempre” las actividades gamificadas les ayudan a trabajar mejor con sus compañeros, diez estudiantes (10), es decir un 33.3 % estimaron que “casi siempre” les ayudan y solo cuatro (4), es decir un 13.3 % consideró que “a veces” les ayudan a trabajar mejor con sus compañeros. En sexto grado, específicamente, es de significarse que el 100 % de los estudiantes consideraron respuestas positivas en este indicador, es decir, en las escalas de “siempre” y “casi siempre”. Lo mismo sucede en séptimo grado donde solo un (1) estudiante que constituye un 2.9 % “a veces” este tipo de actividades gamificadas le ayuda, entretanto treinta y dos (32) consideraron que “siempre” y “casi siempre” les ayuda como se muestra en la figura 21.

Figura 21

Las actividades gamificadas me ayudan a trabajar mejor con mis compañeros



Fuente: Tigrero y Santiana (2025)

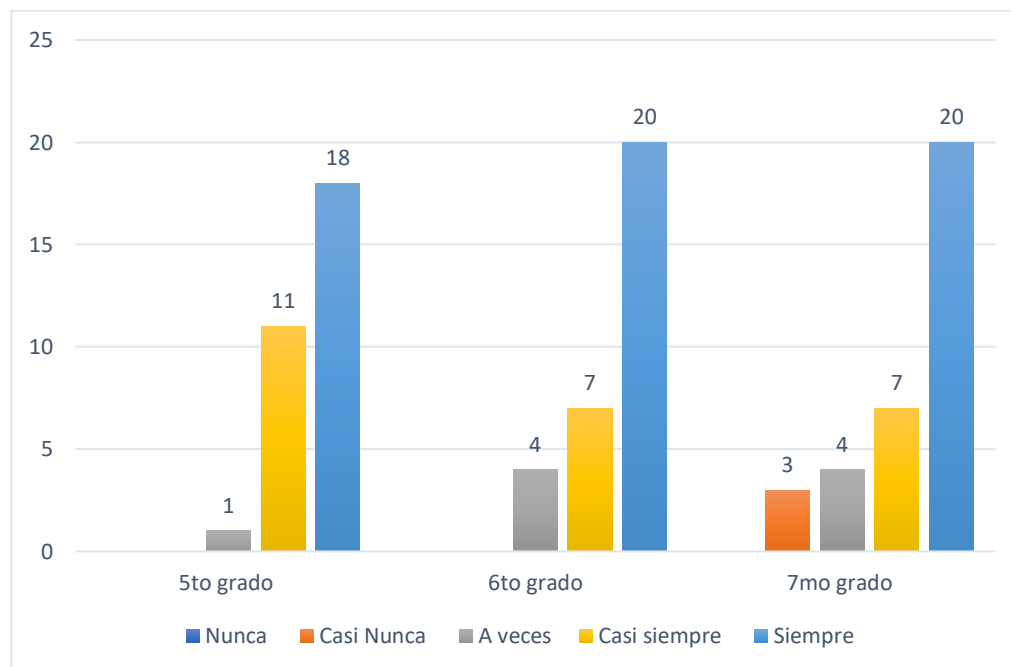
Nota. Elaboración propia.

Análisis 22:

En el ítem veintidós, dieciocho (18) estudiantes de quinto grado que constituyen el 60 % consideraron que “siempre” se sienten más seguros al participar cuando el aprendizaje incluye juegos. Once (11) estudiantes, un 36.6 % estimaron que “casi siempre” se sienten más seguros y solo un (1) estudiante que constituye el 3.3 % consideró que “a veces” se siente seguro. En sexto grado, veinte (20) estudiantes que constituyen un 64.5 % consideraron respuestas positivas en este indicador, es decir, en las escalas de “siempre” y siete (7), un 22.6 % “casi siempre”, solo cuatro (4) estudiantes, un 13 % consideraron que “a veces” se sienten seguros participando de este tipo de actividades. En séptimo grado, también veinte (20) estudiantes consideraron sentirse “siempre” seguros para un 58.8 % del total de encuestados y siete (7) que representan un 20.5 % consideraron que “casi siempre” se sienten de esta forma como se muestra en la figura 22. En los tres grados la tendencia muestra respuestas mayoritariamente positivas.

Figura 22

Me siento más seguro al participar cuando el aprendizaje incluye juegos



Fuente: Tigrero y Santiana (2025)

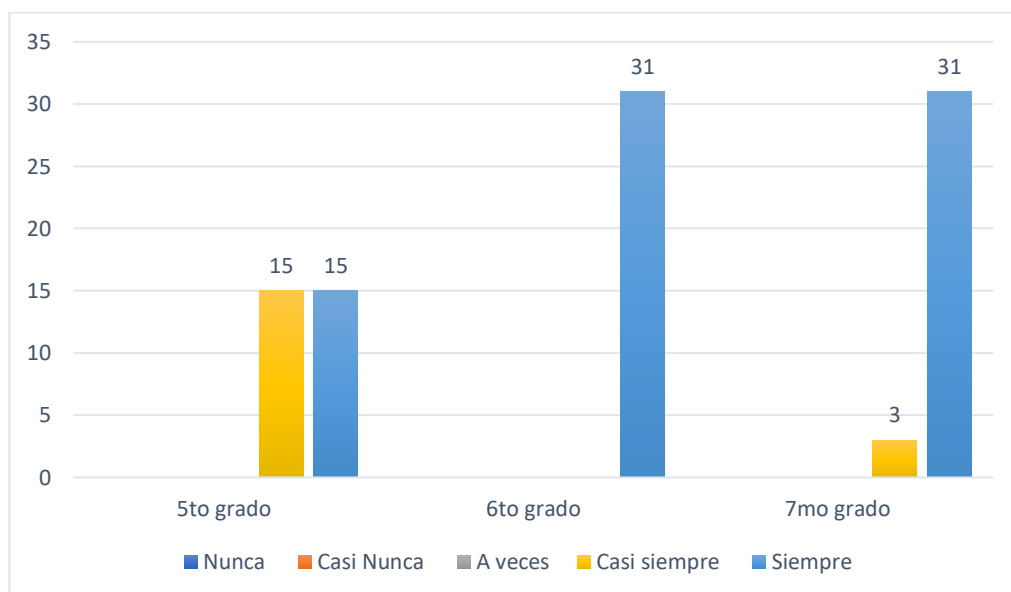
Nota. Elaboración propia.

Análisis 23:

El ítem veintitrés los resultados en sentido general, en los tres grados examinados muestran que el 100 % de los estudiantes reconocieron que “siempre” y “casi siempre” aprenden a manejar mejor sus emociones durante las actividades competitivas o cooperativas un dato relevante y muy positivo como se demuestra en la figura 23. Lo anterior indica una tendencia positiva en los primeros dos grados.

Figura 23

Aprendo a manejar mejor mis emociones durante las actividades competitivas o cooperativas



Fuente: Tigrero y Santiana (2025)

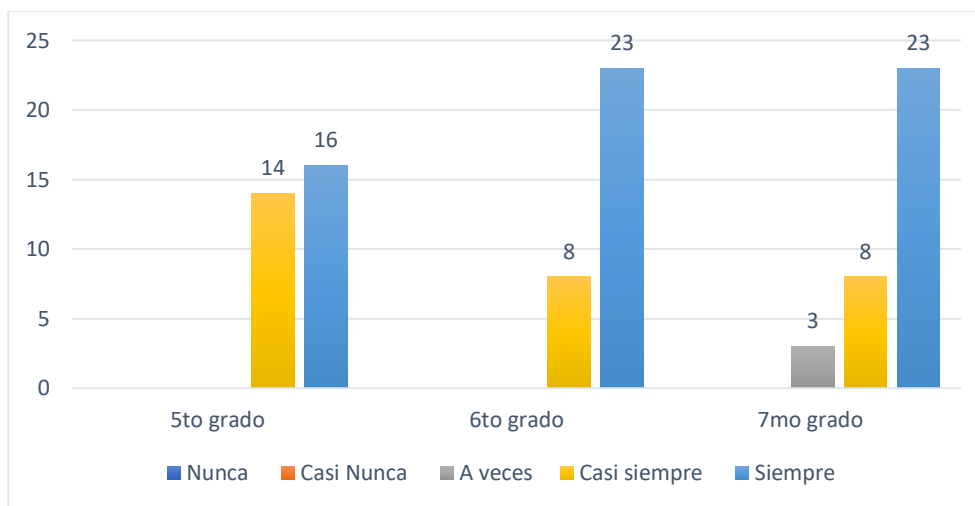
Nota. Elaboración propia.

Análisis 24:

De igual forma en el ítem veinticuatro, el 100 % de las respuestas de los estudiantes encuestados en los tres grados (quinto, sexto y séptimo) reconocieron que “siempre” y “casi siempre” las dinámicas de juego fomentan en ellos el respeto y la colaboración entre los compañeros, solo tres (3) de séptimo grado que constituyen un 8.8 % refirieron que “a veces” no es así para ellos como se manifiesta en la figura 24.

Figura 24

Las dinámicas de juego fomentan el respeto y la colaboración entre los compañeros



Fuente: Tigrero y Santiana (2025)

Nota. Elaboración propia.

Los resultados anteriores sugieren de forma global que, los estudiantes de grados inferiores poseen mayores niveles de motivación ante la utilización de estrategias de juego por parte de los docentes, lo cual se reduce de forma gradual en séptimo grado. Esto indica que la percepción de la gamificación como estrategia didáctica es alta en todos los grados asegurándose que se adapten a las necesidades de los estudiantes y sean capaces de mantener los niveles de aprendizaje autónomo de los mismos en todos los grados, así como una autorregulación mayor en entornos virtuales, plataformas educativas y en la realización de tareas complementarias.

CAPÍTULO IV

DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

Análisis y discusión

La implementación de la gamificación como estrategia didáctica en la educación básica ha emergido como una respuesta innovadora a los desafíos de la motivación, participación y aprendizaje significativo en contextos escolares diversos. Desde una perspectiva crítica, la gamificación no debe entenderse únicamente como la incorporación de dinámicas lúdicas o elementos de juego en el aula, sino como una reconfiguración del vínculo pedagógico que sitúa al estudiante como protagonista activo de su proceso formativo. Tal y como señala Villafuerte et al. (2023), la gamificación puede mejorar significativamente la motivación intrínseca y el rendimiento académico cuando se articula con objetivos curriculares claros y se adapta al contexto sociocultural del estudiantado (Egas et al., 2023).

El presente estudio reveló que la gamificación permite resignificar contenidos escolares tradicionalmente percibidos como abstractos o descontextualizados. Al integrar misiones, retos colaborativos y sistemas de retroalimentación inmediata, los estudiantes no solo muestran mayor disposición hacia el aprendizaje, sino que, también desarrollan habilidades metacognitivas, como la autorregulación, la toma de decisiones y la reflexión sobre sus propios procesos. Esto coincide con los planteamientos de Coello y Lescay (2022) quien destaca que favorece entornos de aprendizaje más dinámicos y personalizados, especialmente en niveles de básica media a partir de sus componentes claves.

Figura 25

Componentes Claves de la Gamificación



Fuente: Tigreiro y Santiana (2025)

Nota. Elaboración propia.

No obstante, el análisis también revela tensiones importantes. Una de ellas es el riesgo de reducir la gamificación a una estrategia superficial, sino se acompaña de una planificación didáctica rigurosa y una evaluación formativa coherente. En algunos momentos del proceso, el exceso de estímulos o recompensas externas podía desviar la atención del objetivo pedagógico central y generar una dependencia inmediata de la gamificación. De tal modo, que, se debe pensar la gamificación no como un fin en sí mismo, sino como un medio para potenciar aprendizajes profundos y contextualizados. Otro aspecto crítico es la necesidad de formación docente en el diseño e implementación de experiencias gamificadas.

El éxito de este tipo de estrategias radica en la capacidad del docente para adaptar los elementos del juego, integrar contenidos curriculares de forma significativa y sostener una mediación pedagógica sensible y creativa. En este sentido, la gamificación se convierte en un proceso de aprendizaje para el educador, que debe transitar de un rol transmisor a uno de diseñador de experiencias y facilitador de aprendizajes. Finalmente, cabe destacar que al articular este proceso con enfoques participativos y culturalmente pertinentes, puede contribuir a democratizar el aula, fomentar el trabajo colaborativo y fortalecer el sentido de pertenencia de los estudiantes. En contextos rurales o con alta diversidad sociocultural, como el de este trabajo, la gamificación puede ser una vía para

integrar saberes locales, promover la equidad educativa y resignificar a la escuela como espacio de creación colectiva.

En conclusión, la gamificación se revela como una estrategia potente de transformación de las prácticas pedagógicas en la educación básica media. Su implementación requiere no solo creatividad, sino compromiso con una educación que reconozca a los estudiantes como sujetos activos, diversos y capaces de construir conocimiento desde el juego, la emoción y la colaboración.

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

3.7 Conclusiones

1. Sobre el primer objetivo dirigido a la definición de la incidencia de los fundamentos teóricos y metodológicos en el proceso de aprendizaje en los estudiantes de educación básica media, el estudio evidenció que, la teoría del flujo permite elevar los niveles de concentración y disfrute de los estudiantes. Por otro lado, la teoría de la autodeterminación y el aprendizaje significativo, inciden de manera positiva y directa en la calidad de los procesos de enseñanza a partir de la motivación intrínseca de los estudiantes. La incorporación de marcos metodológicos participativos y experienciales permitió resignificar el rol de los estudiantes mediante la promoción de una actitud activa, reflexiva y colaborativa frente al conocimiento. La coherencia entre teoría y práctica se tradujo en ambientes de aprendizaje más inclusivos, contextualizados y emocionalmente seguros.

2. En relación al segundo objetivo orientado a la determinación de la incidencia de los elementos gamificados (retos, recompensas, niveles, narrativa, retroalimentación) en el proceso de aprendizaje, los resultados de las encuestas demostraron que todas esas herramientas y estrategias gamificadas tienen un impacto positivo en la motivación, el compromiso, y persistencia de los estudiantes de quinto, sexto y séptimo grado de la Unidad Educativa Ignacio Alvarado, comunidad de Palmar, Provincia de Santa Elena, 2025. Su implementación favorece la autorregulación, el trabajo en equipo y la apropiación de contenidos escolares desde una lógica lúdica y significativa. No obstante, se identificó que la efectividad depende de una planificación didáctica rigurosa, una mediación docente sensible y una integración clara con los objetivos curriculares.

3. El tercer y último objetivo, sobre la determinación de la incidencia de la implementación de la gamificación en procesos de enseñanza-aprendizaje en los estudiantes de educación básica media de la Unidad Educativa Ignacio Alvarado, comunidad de Palmar, Provincia de Santa Elena, 2025 reveló que este proceso debe ser adaptado a las características del entorno y necesidades de los estudiantes, vincularlo a los saberes locales para incrementar la participación y la creatividad de los mismos. Es la gamificación una herramienta poderosa para la transformación y para estrechar las relaciones entre la escuela, los estudiantes, las familias y la comunidad validándose conocimientos populares y fortaleciéndose la identidad cultural.

3.8 Recomendaciones

1. A nivel docente es necesario fortalecer la formación permanente de los mismos en el proceso de implementación de la gamificación en el aula mediante la profundización en estrategias y metodologías participativas que promuevan los espacios de reflexión, intercambio y diseño de experiencias didácticas positivas.
2. A nivel curricular se deben diseñar estrategias gamificadas que integren los saberes locales y los elementos culturales propios del entorno con los objetivos del currículo escolar, así como establecer mecanismos de evaluación formativa que acompañen el proceso gamificado y permitan la retroalimentación, ajuste y mejora continua de las prácticas pedagógicas.
3. A nivel institucional se deben documentar y sistematizar las experiencias positivas relacionadas con la gamificación en la Unidad Educativa Ignacio Alvarado, comunidad de Palmar, Provincia de Santa Elena, 2025.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arias-González, J., y Covinos, M. (2021). *Diseño y metodología de la investigación*. Enfoques Consulting EIRL. https://gc.scalahed.com/recursos/files/r161r/w26022w/Arias_S2.pdf
- Cabero, J., & Llorente, M. C. (2020). La competencia digital de los docentes: Clave para la transformación de la educación. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 59, 11-29. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.2020.i59.01>
- Carlier, J. M., y Macías, J. A. (2024). *Competencias digitales y el proceso educativo de los estudiantes de Bachillerato en ciencias de la Unidad Educativa Adolfo María Astudillo, periodo académico octubre 2023 – marzo 2024*. Universidad Técnica de Babahoyo. <https://dspace.utb.edu.ec/handle/49000/16266>
- Comisión Europea. (2017). *DigComp 2.1: El marco europeo para la competencia digital de los ciudadanos con ocho niveles de competencia y ejemplos de uso*. <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC106281>
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The psychology of optimal experience*. Harper & Row. <https://cmc.marmot.org/Record/.b10803749>
- Deci, E. L., y Ryan, R. M. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/11392867>
- Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., y Nacke, L. (2011). From game design elements to gamefulness: Defining “gamification.”. *Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference*, 9-15. <https://dl.acm.org/doi/10.1145/2181037.2181040>
- European Council for Steiner Waldorf Education. (2022). *The Digital Education Action Plan (2021–2027)*. <https://ecswe.eu/wp-content/uploads/2020/12/ECSWE-Position-Paper-on-DEAP-2021-2027-updated-version.pdf>
- Fabre, P., y Orozco, R. E. (2022). *Las competencias digitales y el uso de herramientas tecnológicas por parte de los docentes de Bachillerato de una Institución Educativa del Cantón El Triunfo*. Universidad Estatal de Milagro. <https://repositorio.unemi.edu.ec/handle/123456789/5380>

- Ferrari, A. (2014). *DIGCOMP: Marco para el desarrollo y comprensión de la competencia digital en Europa*. Instituto de Prospectiva Tecnológica, Comisión Europea.
<https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC83167/lb-na-26035-enn.pdf>
- Galcerán, I., López, J., Linares, M., y Torricella, R. (2022). Evaluación de las competencias digitales en un ambiente universitario. *Revista Sinapsis*, 1(21), 88-102.
- García, M., y López, J. (2021). Educación digital postpandemia: Retos y oportunidades. *Revista Iberoamericana de Educación*, 86(1), 15-34.
<https://doi.org/10.35362/rie8613940>
- Hernández, C. T. (2023). Competencias digitales para la inclusión educativa: Un enfoque crítico. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 17(1), 101–120.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6a ed.). McGraw-Hill.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2022). *Metodología de la investigación* (7a ed.). McGraw-Hill Education.
- Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (INTEF). (2022). *Marco de competencia digital docente*. Ministerio de Educación y Formación Profesional. https://intef.es/wp-content/uploads/2022/03/MRCDD_V06B_GTTA.pdf
- Jogezai, N. A., Koroleva, D., y Baloch, F. A. (2023). Teachers' digital competence in the post COVID-19 era: The effects of digital nativeness, and digital leadership capital. *Contemporary Educational Technology*, 15(4), ep466.
<https://doi.org/10.30935/cedtech/13620>
- Kapp, K. M. (2012). *The gamification of learning and instruction: Game-based methods and strategies for training and education*. Pfeiffer.
<https://dl.acm.org/doi/book/10.5555/2378737>
- Krath, J. (2021). Revealing the theoretical basis of gamification. *Computers in Human Behavior*, 125. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2021.106963>

- López, K. (2025). Competencias digitales en estudiantes de educación básica en Ecuador: análisis y desafíos. *Revista Tribunal*, 4(1), 3-15. <https://revistatribunal.org/index.php/tribunal/article/download/624/1214>
- Martínez, J., y Martínez, F. J. (2023). La competencia digital en el bachillerato: evolución del concepto (2017–2023). *Cuadernos de Gestión de Información*, 7, 12-32. <https://revistas.um.es/gesinfo/article/view/341791>
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2021). *Agenda Educativa Digital 2021-2025*. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2022/02/Agenda-Educativa-Digital-2021-2025.pdf>
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2021). *Bachillerato General Unificado*. <https://educacion.gob.ec/curriculo-de-la-educacion-general-unificada/>
- Ministerio de Educación Ecuador. (2024). *Informe Nacional de Resultados 2023-2024*. https://cloud.evaluacion.gob.ec/dagireportes/sestciclo21/nacional/2023-2024_3.pdf
- Morales, M. G. (2023). *Formación en competencias digitales: diagnóstico a docentes de bachillerato en Instituciones Educativas del Ecuador*. Universidad Técnica Particular de Loja. <https://bibliotecautpl.utpl.edu.ec/cgi-bin/abnetclwo/OP6Hcm9EHIUnYtPX79ITHupYgYt?MLKOB=92378221515>
- Palella, S., y Martins, F. (2006). *Metodología de la investigación cuantitativa*. FEDUPEL. <https://gc.scalahed.com/recursos/files/r161r/w23578w/w23578w.pdf>
- Quispe, V., Navarro, N., Ovalle, S., Vergara, J., Champi, C., Huamán, R., y Ayala, N. (2024). Competencias Digitales en el Desempeño Docente en Post Covid-19 en Instituciones Educativas de Educación Básica. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 9(1), 8281-8297. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i1.16474
- Quitoizaca, N. R., Rivadeneira, A. V., Chacha, E. G., y Peña, A. M. (2025). Impacto de la tecnología en el aprendizaje de estudiantes. *Revista Veritas de Difusão Científica*, 6(2), 30-56. <https://revistaveritas.org/index.php/veritas/article/view/608>

- Ratinho, T., y Martins, C. (2023). The role of gamified learning strategies in students' motivation. *International Journal*, 9(8).
<https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e19033>
- Redecker, C. (2017). *European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu*. Publications Office of the European Union.
<https://doi.org/10.2760/159770>
- Ripoll, O. (2024). *La gamificación en la educación superior*. Editorial Octaedro.
<https://octaedro.com/wp-content/uploads/2024/02/9788410054738.pdf>
- Robles, M., y Rojas, R. (2021). *Investigación cuantitativa: diseño, validación y aplicación de instrumentos*. Fondo Editorial UPC.
- Sailer, M. H. (2020). The gamification of learning: a meta-analysis. *Educational Psychology Review*. <https://doi.org/10.1007/s10648-019-09498-w>
- Salinas, J. (2024). Innovación docente y uso de las TIC en la enseñanza universitaria. *Revista Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 1-16.
<https://rusc.uoc.edu/rusc/ca/index.php/rusc/article/view/v1n1-salinas/v1n1-salinas>
- Tuárez, M., y Loor, I. (2021). Herramientas digitales para la enseñanza creativa de química en el aprendizaje. *Dom. Cien.*, 7(6), 1048-1063.
<https://doi.org/10.23857/dc.v7i6.2380>
- Twyman, J. (2019). *Digital Technologies in Support of Personalized Learning*. Center on Innovations in Learning. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED607620.pdf>
- Vergara-Calderón, R. S. (2025). Competencias digitales en la era del conocimiento. *Revista Iberoamericana de Tecnología Educativa*, 7(2), 1-10.
http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2665-02662025000100014
- Werbach, K., y Hunter, D. (2012). *For the win: How game thinking can revolutionize your business*. Pennsylvania: Wharton Digital Press / Penn Press.
- Zambrano, J. D. (2023). *Desarrollo de competencias digitales a través de la gamificación*. Universidad Pedagógica Nacional.
<https://repository.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/18916>

ANEXOS

3.9 Anexo 1. Instrumento de recolección de datos

El presente cuestionario tiene como propósito recopilar información acerca de la percepción de los estudiantes de educación básica media de la Unidad Educativa Ignacio Alvarado, ubicada en la comunidad dePalmar, provincia de Santa Elena, respecto al uso de la gamificación como estrategia didáctica y su relación con el proceso de aprendizaje.

La información que se obtenga será utilizada únicamente con fines académicos y de investigación, garantizando en todo momento la **confidencialidad y anonimato** de sus respuestas. No existen respuestas correctas o incorrectas; lo importante es que conteste con sinceridad de acuerdo con su experiencia y percepción en el ámbito laboral.

Las preguntas están formuladas en escala tipo **Likert**, con opciones de respuesta que van desde “**Nunca**” hasta “**Siempre**”, lo cual permitirá medir el grado de cumplimiento en cada aspecto evaluado. Su participación es muy valiosa y contribuirá significativamente al desarrollo de este estudio. Le agradecemos de antemano el tiempo y la disposición para responder este cuestionario.

Escala de respuesta:


Nunca Casi nunca A veces Casi siempre Siempre

	ítem	Nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
	Gamificación como estrategia didáctica	1	2	3	4	5
	Fundamentos teóricos y metodológicos					
1	El docente utiliza juegos o dinámicas interactivas para apoyar el aprendizaje.					
2	Comprendo mejor los temas cuando el profesor aplica actividades lúdicas o retos.					
3	Las estrategias con elementos de juego hacen que las clases sean más interesantes					
	Elementos gamificados (retos, recompensas, niveles, narrativa, retroalimentación)					
4	En clase participo en retos o misiones relacionados con los temas.					

5	El profesor otorga recompensas o reconocimientos por el esfuerzo o los logros.					
6	Las actividades tienen niveles o etapas que debo superar.					
7	Las clases incluyen historias o contextos que hacen más atractiva la experiencia.					
	Implementación en procesos de enseñanza-aprendizaje					
8	El uso de la gamificación ayuda a comprender mejor los contenidos.					
9	Las actividades gamificadas me motivan a estudiar fuera del horario de clases.					
10	Las herramientas digitales (plataformas, aplicaciones, juegos) facilitan mi aprendizaje.					
11	Proceso de aprendizaje de los estudiantes de educación básica media					
	Motivación académica					
12	Me siento más motivado cuando el profesor utiliza estrategias de juego.					
13	Me esfuerzo más cuando hay metas o recompensas.					
14	Siento entusiasmo al participar en actividades con elementos de competencia o logro.					
	Participación y compromiso en el aula					
15	Participo activamente cuando las clases son dinámicas o incluyen juegos.					
16	Trabajo mejor en grupo cuando las actividades son tipo reto.					
17	Me siento más comprometido con mis estudios gracias a las dinámicas gamificadas.					
	Desarrollo de competencias cognitivas					
18	Las actividades con juegos me ayudan a pensar de forma más creativa.					
19	La gamificación me permite recordar mejor lo aprendido.					
20	He mejorado mi capacidad para resolver problemas a través de actividades lúdicas.					
21	Me resulta más fácil concentrarme cuando las clases son dinámicas o interactivas.					
	Desarrollo de habilidades socioemocionales					
22	Las actividades gamificadas me ayudan a trabajar mejor con mis compañeros.					
23	Me siento más seguro al participar cuando el aprendizaje incluye juegos.					
24	Aprendo a manejar mejor mis emociones durante las actividades competitivas o cooperativas.					
25	Las dinámicas de juego fomentan el respeto y la colaboración entre los compañeros.					

CERTIFICADO DE ANTIPLAGIO

En mi calidad de docente tutor del trabajo de integración curricular, elaborado por Mary Carlina Tigrero Yagual y Edwin Joel Santiana Tomala ,estudiantes de la Carrera de Educación Básica de la Universidad Estatal Península de Santa Elena, previo a la obtención del Título de Licenciados en Educación Básica, declaro que el análisis efectuado mediante el sistema anti plagio reflejó 9% de similaridad, cuya evidencia se muestra en el Anexo, por consiguiente, se procede a emitir el presente informe.

**INFORME DE ANÁLISIS**
magister

tesis edwin carolina

9%
Textos sospechosos

3% Similitudes
0 % similitudes entre comillas
< 1 % entre las fuentes mencionadas

2% Idiomas no reconocidos


4% Textos potencialmente generados por la IA

Nombre del documento: tesis edwin carolina.docx
ID del documento: 22627e0cc61dfd1a8635a57c8d4a49be90dd5fa4
Tamaño del documento original: 455,71 kB

Depositante: OSWALDO SEBASTIÁN ÁVILA VINUEZA
Fecha de depósito: 10/11/2025
Tipo de carga: interface
fecha de fin de análisis: 10/11/2025













Número de palabras: 14.049
Número de caracteres: 94.675

Ubicación de las similitudes en el documento:



Fuentes de similitudes

Fuentes principales detectadas

Nº	Descripciones	Similitudes	Ubicaciones	Datos adicionales
1	 Documento de otro usuario #7636ca Viene de de otro grupo 2 fuentes similares	< 1%		 Palabras idénticas: < 1% (51 palabras)
2	 Documento de otro usuario #b36c22 Viene de de otro grupo 6 fuentes similares	< 1%		 Palabras idénticas: < 1% (48 palabras)
3	 dx.doi.org Modelo Teórico Integrado de Gamificación en Ambientes E-Learning (...) http://dx.doi.org/10.5209/rced.52117 2 fuentes similares	< 1%		 Palabras idénticas: < 1% (51 palabras)
4	 doi.org https://doi.org/10.30935/cedtech/13620 1 fuente similar	< 1%		 Palabras idénticas: < 1% (27 palabras)



firmado electrónicamente por:
**OSWALDO
SEBASTIAN AVILA
VINUEZA**

M.Sc. Oswaldo Sebastián Ávila Vinueza

Tutor

Carta U Oficio Dirigido a la Unidad Educativa.



CARRERA DE EDUCACIÓN BÁSICA

OFICIO No. UPSE-CEB-2025-876-MG
La Libertad, 28 de octubre de 2025.

MSc. Catherine Gonzabay Rodríguez.
Rector/a de la Unidad Educativa "Ignacio Alvarado Villao"
Ciudad.

De mis consideraciones:

Quien suscribe, Lcda. Margot García Espinoza, PhD., directora de la Carrera de Educación Básica de la Facultad de Ciencias de la Educación e Idiomas de la Universidad Estatal Península de Santa Elena, me dirijo a usted con la finalidad de solicitar su autorización para que las estudiantes Tigrero Yagual Mary Carolina y Santiana Tomalá Edwin Joel desarrollen su proyecto de investigación en la institución educativa bajo su digna dirección.

El tema del proyecto es: "La gamificación como estrategia didáctica y proceso de aprendizaje de los estudiantes de educación básica media". Para el desarrollo del mismo, las estudiantes aplicarán instrumentos de recolección de información, como encuestas y entrevistas, dirigidos al personal docente y estudiantes de la comunidad educativa.

Las actividades están programadas para ejecutarse durante el período académico 2025-2, específicamente en el 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



Evidencias del trabajo realizado.



VALIDEZ DEL INSTRUMENTO



1

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

**INSTRUMENTO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL
CUESTIONARIO:
FORMACIÓN PROFESIONAL DE LOS DOCENTES DE LA
ASIGNATURA DE ESTUDIOS SOCIALES.**

Autor (es):

MARY CAROLINA TIGRERO YAGUAL.

EDWIN JOEL SANTIANA TOMALÁ.

Tutor:

Oswaldo Sebastián Ávila Vinueza

**INSTRUMENTO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL CUESTIONARIO
“LA GAMIFICACIÓN COMO ESTRATEGIA DIDÁCTICA Y PROCESO DE
APRENDIZAJE Y PROCESO DE APRENDIZAJE EN LOS ESTUDIANTES DE
EDUCACIÓN BÁSICA MEDIA”**

Autores:

Tigero Yagual Mary Carolina
Santiana Tomalá Edwin Joel

Tutor:

Oswaldo Sebastián Ávila Vinuesa, MSc.

1. Identificación del Experto.

Nombre y Apellido: Lic. Javier Antonio García Morales, Mgtr.

Institución donde trabaja: Universidad Estatal Península de Santa Elena

Título de pregrado: Licenciado en Ciencias de la Educación

Título de post-grado: Máster en Gerencia y Liderazgo Educacional

2. Título de la investigación:

LA GAMIFICACIÓN COMO ESTRATEGIA DIDÁCTICA Y PROCESO DE APRENDIZAJE EN
LOS ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN BÁSICA MEDIA.

3. Objetivos del Estudio.

Objetivo general

Determinar la incidencia de la gamificación como estrategia didáctica en el proceso de aprendizaje en los estudiantes de educación básica media de la Unidad Educativa Ignacio Alvarado, comunidad de Palmar, Provincia de Santa Elena, 2025

Objetivos Específico:

- Definir cómo inciden los fundamentos teóricos y metodológicos en el proceso de aprendizaje en los estudiantes de educación básica media de la Unidad Educativa Ignacio Alvarado, comunidad de Palmar, Provincia de Santa Elena, 2025.
- Determinar cómo inciden los elementos gamificados (retos, recompensas, niveles, narrativa, retroalimentación) en el proceso de aprendizaje en los estudiantes de educación básica media de la Unidad Educativa Ignacio Alvarado, comunidad de Palmar, Provincia de Santa Elena, 2025.
- Establecer cómo incide la implementación de la gamificación en procesos de enseñanza-aprendizaje en los estudiantes de educación básica media de la Unidad Educativa Ignacio Alvarado, comunidad de Palmar, Provincia de Santa Elena, 2025.

4. Variables Variable (s) que se pretende (n) medir:

Tipo de variable	Nombre de la variable	Dimensiones
<p>Variable independiente (VI)</p>	<p>Gamificación como estrategia didáctica.</p>	<p>Fundamentos teóricos y metodológicos.</p>
		<p>Elementos gamificados (retos, recompensas, niveles, narrativa, retroalimentación).</p>
		<p>Implementación en procesos de enseñanza-aprendizaje.</p>
<p>Variable dependiente (VD)</p>	<p>Proceso de aprendizaje de los estudiantes de educación básica media.</p>	<p>Motivación académica.</p>
		<p>Participación y compromiso en el aula.</p>
		<p>Desarrollo de competencias cognitivas.</p>
		<p>Desarrollo de habilidades socioemocionales.</p>

**VARIABLE INDEPENDIENTE (VI): GAMIFICACIÓN COMO
ESTRATEGIA DIDÁCTICA**

DIMENSIÓN 1: Fundamentos teóricos y metodológicos

Nº	ÍTEM	INDICADOR	DIMENSIÓN	VARIABLE
1	El docente utiliza juegos o dinámicas interactivas para apoyar el aprendizaje.	Aplicación de juegos educativos	Fundamentos teóricos	Gamificación
2	Comprendo mejor los temas cuando el docente aplica actividades lúdicas.	Comprensión conceptual	Fundamentos teóricos	Gamificación
3	Las estrategias gamificadas facilitan la comprensión de los contenidos.	Procesamiento de información	Fundamentos teóricos	Gamificación
4	Las actividades lúdicas hacen más interesante el proceso de aprendizaje.	Interés académico	Fundamentos teóricos	Gamificación
5	Las dinámicas gamificadas mantienen mi atención en clase.	Atención sostenida	Fundamentos teóricos	Gamificación

DIMENSIÓN 2: Elementos gamificados

(Retos, recompensas, niveles, narrativa, retroalimentación)

(Ítems 6–15)

N°	ÍTEM	INDICADOR	DIMENSIÓN	VARIABLE
6	Participo en retos relacionados con los temas.	Retos gamificados	Elementos gamificados	Gamificación
7	Las actividades incluyen niveles o etapas que debo superar.	Niveles de progresión	Elementos gamificados	Gamificación
8	El docente otorga recompensas o reconocimientos por los logros.	Recompensas	Elementos gamificados	Gamificación
9	Comprendo mejor las actividades cuando incluyen narrativa o historia.	Narrativa	Elementos gamificados	Gamificación
10	Recibo retroalimentación inmediata en actividades gamificadas.	Retroalimentación	Elementos gamificados	Gamificación
11	Me esfuerzo más cuando las actividades incluyen recompensas o logros.	Motivación extrínseca	Elementos gamificados	Gamificación
12	Las actividades gamificadas fomentan la competencia sana entre compañeros.	Competencia regulada	Elementos gamificados	Gamificación
13	Las dinámicas gamificadas permiten que avance a mi propio ritmo.	Autonomía	Elementos gamificados	Gamificación
14	Los elementos de juego me ayudan a recordar mejor los temas.	Retención de información	Elementos gamificados	Gamificación

15	Las herramientas digitales empleadas en la gamificación facilitan mi aprendizaje.	Uso de TIC	Elementos gamificados	Gamificación
----	---	------------	-----------------------	--------------

VARIABLE DEPENDIENTE (VD): PROCESO DE APRENDIZAJE

DIMENSIÓN 3: Motivación, participación, competencias cognitivas

Nº	ÍTEM	INDICADOR	DIMENSIÓN	VARIABLE
16	La gamificación me motiva a participar activamente en clase.	Motivación	Participación y motivación	Proceso de aprendizaje
17	Me involucro más cuando las actividades incluyen dinámicas de juego.	Compromiso	Participación y motivación	Proceso de aprendizaje
18	Las actividades gamificadas fomentan el trabajo colaborativo.	Trabajo en equipo	Competencias cognitivas y sociales	Proceso de aprendizaje
19	Me siento más seguro al participar cuando se emplean juegos educativos.	Autoeficacia	Competencias cognitivas y sociales	Proceso de aprendizaje

20	He mejorado mi capacidad para resolver problemas a través de actividades gamificadas.	Resolución de problemas	Competencias cognitivas	Proceso de aprendizaje
----	---	-------------------------	-------------------------	------------------------

DIMENSIÓN 4: Habilidades socioemocionales y factores del aprendizaje
(Ítems 21–25)

N°	ÍTEM	INDICADOR	DIMENSIÓN	VARIABLE
21	Las actividades gamificadas incrementan mi interés por estudiar.	Interés académico	Habilidades socioemocionales	Proceso de aprendizaje
22	Participo más cuando las clases incluyen actividades interactivas.	Involucramiento	Habilidades socioemocionales	Proceso de aprendizaje
23	Las dinámicas de juego me ayudan a pensar de forma más creativa.	Creatividad	Competencias cognitivas	Proceso de aprendizaje
24	La gamificación favorece el respeto y la cooperación entre compañeros.	Colaboración	Habilidades socioemocionales	Proceso de aprendizaje
25	Me concentro mejor cuando las actividades son dinámicas o gamificadas.	Atención	Factores del aprendizaje	Proceso de aprendizaje

JUICIOS 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: _____

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

√ Suficiente Medianamente suficiente Insuficiente

Observaciones: _____

6. El instrumento diseñado mide la variable:

√ Suficiente Medianamente suficiente Insuficiente

7. El instrumento diseñado es:

El instrumento diseñado es un cuestionario y está muy bien diseñado responde a los objetivos planteados



Firmado electrónicamente por:
**JAVIER ANTONIO
GARCIA MORALES**
Validar únicamente con FirmaEC

MSc Javier García Morales
Docente UPSE



UNIVERSIDAD ESTATAL PENÍNSULA DE SANTA ELENA
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN E IDIOMAS
CARRERA EDUCACIÓN BÁSICA
COMISIÓN UNIDAD DE INTEGRACIÓN CURRICULAR

REVISIÓN DE TRABAJOS DE INTEGRACIÓN CURRICULAR
RÚBRICA DE EVALUACIÓN TRABAJO ESCRITO

Apellidos y nombres del estudiante	Mary Carolina Tigrero Yagual. Edwin Joel Santiana Tomalá.
Proyecto de Investigación	LA GAMIFICACIÓN COMO ESTRATEGIA DIDÁCTICA Y PROCESO DE APRENDIZAJE EN LOS ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN BÁSICA MEDIA
Tutor	M.Sc. Oswaldo Sebastián Ávila Vinueza
Docente especialista	Lic. Fabián David Domínguez Pizarro, Mgtr.

CRITERIOS Y ESCALA DE EVALUACIÓN

DEFICIENTE	BUENO	EXCELENTE
0	1	2



EL PROBLEMA			
CRITERIOS DE EVALUACIÓN	DEFICIENTE	BUENO	EXCELENTE
1. SITUACIÓN PROBLÉMICA	0	1	2
Sitúa la (s) variable(s) del tema en su desarrollo teórico y práctico dentro del contexto educativo, de tal manera que permite evidenciar, de forma fundamentada, los conflictos, las contradicciones, las expectativas y los logros, así como los vacíos o límites de información que existen en torno a esta (s) variable (s).			2
CRITERIOS DE EVALUACIÓN	DEFICIENTE	BUENO	EXCELENTE
2. PROBLEMA CIENTÍFICO	0	1	2
Se formula el problema científico incluyendo todos sus componentes estructurales (variables de estudio/ categorías de estudio, sujeto de estudio, contexto educativo específico.) en correspondencia con el planteamiento de la investigación propuesto.			2



UNIVERSIDAD ESTATAL PENÍNSULA DE SANTA ELENA
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN E IDIOMAS
CARRERA EDUCACIÓN BÁSICA
COMISIÓN UNIDAD DE INTEGRACIÓN CURRICULAR

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	DEFICIENTE	BUENO	EXCELENTE
3. JUSTIFICACIÓN DEL PROBLEMA	0	1	2
Presenta aspectos esenciales tales como la importancia que tiene la solución del problema; la novedad científica y los aportes teóricos, metodológicos y prácticos con los que la investigación aporta; así como la viabilidad que esta presentó en su realización.			2
CRITERIOS DE EVALUACIÓN	DEFICIENTE	BUENO	EXCELENTE
4. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN	0	1	2
Se corresponden con las cualidades, las características o los indicadores que poseen las variables /categorías de estudio objeto de la investigación, asegurándose con ello la validez requerida para su formulación.			2
CRITERIOS DE EVALUACIÓN	DEFICIENTE	BUENO	EXCELENTE
5. OBJETIVOS (GENERAL Y ESPECÍFICOS)	0	1	2
Muestran relación con el problema y las interrogantes general y específicas respectivamente.			2



TOTAL PUNTOS	10/10
---------------------	-------

MARCO TEÓRICO			
CRITERIOS DE EVALUACIÓN	DEFICIENTE	BUENO	EXCELENTE
1. ANTECEDENTES CIENTÍFICOS/ REVISIÓN DE FUENTES	0	1	2
<p>La selección de los antecedentes científicos guarda relación con la estructura y la caracterización que se ha hecho en el marco teórico de la investigación.</p> <p>Hay una revisión adecuada de las fuentes relevantes en el área de investigación.</p>			1
CRITERIOS DE EVALUACIÓN	DEFICIENTE	BUENO	EXCELENTE
2. ESTRUCTURA	0	1	2
Evidencia un orden apropiado de los conceptos teóricos abordados en este capítulo de acuerdo con uno o varios criterios de organización: relevancia, lógicos o temporales, entre otros.			2
CRITERIOS DE EVALUACIÓN	DEFICIENTE	BUENO	EXCELENTE
3. CONTENIDO	0	1	2



UNIVERSIDAD ESTATAL PENÍNSULA DE SANTA ELENA
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN E IDIOMAS
CARRERA EDUCACIÓN BÁSICA
COMISIÓN UNIDAD DE INTEGRACIÓN CURRICULAR

<p>Los aspectos abordados caracterizan de modo adecuado las cualidades esenciales de las variables o categorías de estudio, teorías, principios y enfoques educativos que dan fundamento a las interrogantes, los objetivos y, en definitiva, a la investigación en su conjunto.</p>			2
--	--	--	---

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	DEFICIENTE	BUENO	EXCELENTE
4. POSTURA CIENTÍFICA	0	1	2
Se elaboran de manera reflexiva, analítica y crítica (no únicamente descriptiva) los referentes teóricos abordados en la investigación.			2
TOTAL PUNTOS	7/8		

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	DEFICIENTE	BUENO	EXCELENTE
1. ENFOQUE DE INVESTIGACIÓN	0	1	2
Se define el enfoque de acuerdo con el tipo de problema de estudio y los objetivos planteados en el Problema/ Contextualización del problema de la investigación.			2
CRITERIOS DE EVALUACIÓN	DEFICIENTE	BUENO	EXCELENTE
2. TIPO DE ESTUDIO	0	1	2
Se evidencia una fundamentación adecuada en la formulación del tipo de estudio en concordancia con los criterios que se deben considerar para ello: temporalidad, alcance y carácter, entre otros.			2
CRITERIOS DE EVALUACIÓN	DEFICIENTE	BUENO	EXCELENTE
3. MÉTODOS, TÉCNICAS Y PROCEDIMIENTO	0	1	2
Los métodos (teóricos y empíricos) y las técnicas utilizadas son pertinentes con el enfoque, el tipo de investigación y los objetivos de la investigación.			2

UNIVERSIDAD ESTATAL PENÍNSULA DE SANTA ELENA
 FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN E IDIOMAS
 CARRERA EDUCACIÓN BÁSICA
 COMISIÓN UNIDAD DE INTEGRACIÓN CURRICULAR

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	DEFICIENTE	BUENO	EXCELENTE
4. MATERIALES/INSTRUMENTOS	0	1	2

La selección, el contenido y el diseño de los instrumentos/ materiales se corresponden con las cualidades o indicadores que caracterizan a las variables/categorías de estudio y se fundamentan según el enfoque de la investigación.			2
CRITERIOS DE EVALUACIÓN	DEFICIENTE	BUENO	EXCELENTE
5. POBLACIÓN Y MUESTRA	0	1	2
Se evidencia una adecuada caracterización de la población y de la muestra según el enfoque utilizado.			2
TOTAL PUNTO	10/10		

RESULTADOS			
CRITERIOS DE EVALUACIÓN	DEFICIENTE	BUENO	EXCELENTE
1. CONTENIDO	0	1	2
La información científica obtenida es relevante y se corresponde con los objetivos y el tipo de investigación declarada.			2
CRITERIOS DE EVALUACIÓN	DEFICIENTE	BUENO	EXCELENTE
2. PROCESAMIENTO DE LA INFORMACIÓN	0	1	2
Se utilizan recursos y medios que permiten presentar, analizar e interpretar de forma adecuada la información obtenida en la investigación (gráficos, software, etc.).			2
CRITERIOS DE EVALUACIÓN	DEFICIENTE	BUENO	EXCELENTE
3. DISCUSIÓN	0	1	2
La discusión de los resultados/hallazgos se plantea como un diálogo bien fundamentado entre estos y los indicadores/las categorías desarrolladas en el marco teórico.			1
TOTAL PUNTOS	5/6		

CONCLUSIONES			
CRITERIOS DE EVALUACIÓN	DEFICIENTE	BUENO	EXCELENTE
VARIOS ÍTEMS	0	1	2
Se corresponden con los objetivos general y específicos. Muestran la capacidad de síntesis al concluir de acuerdo con los hallazgos principales.			2
TOTAL PUNTOS	2/2		

REDACCIÓN, ESTILO Y NORMAS APA 7			
CRITERIOS DE EVALUACIÓN	DEFICIENTE	BUENO	EXCELENTE
1. REDACCIÓN	0	1	2
La redacción es coherente (relación lógica entre palabras, enunciados, párrafos, etc.) y está bien cohesionada (uso adecuado de conectores, pronombres, sinónimos, deícticos, etc.). El uso de léxico se corresponde al área de estudio y al lenguaje académico en general.			2
CRITERIOS DE EVALUACIÓN	DEFICIENTE	BUENO	EXCELENTE
2. FORMATO/GRAMÁTICA, ORTOGRAFÍA/ FORMATO	0	1	2
La sintaxis, los signos de puntuación y la ortografía siguen la normativa vigente para su aplicación. La presentación de citas dentro del documento y de las referencias dentro de la bibliografía siguen la normativa establecida para ello (Normas APA 7).			1
TOTAL PUNTOS	3/4		

CALIFICACIÓN TOTAL	37/40
---------------------------	-------



Comentarios y observaciones



Firmado electrónicamente por:
**FABIAN DAVID
DOMINGUEZ
PIZARRO**

MSc. Fabián David Domínguez Pizarro
Jurado Evaluador