

La gamificación como fuente motivadora para estudiantes en rezago escolar

Gamification as a motivating source for students behind in school

Gamificação como fonte de motivação para alunos atrasados na escola

Diego Xavier Rosero Cuaran¹
Investigador independiente

dxrosero@yahoo.es

<https://orcid.org/0009-0005-6856-7614>



Susana Anabela Villota Burbano²
Investigador independiente

villotasusy1@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0005-9443-3572>



 DOI / URL: <https://doi.org/10.55813/gaea/ccri/v5/n1/466>

Como citar:

Rosero, D. & Villota, S. (2024). *La gamificación como fuente motivadora para estudiantes en rezago escolar*. *Código Científico Revista de Investigación*, 5(1), 1508-1527.

Recibido: 02/05/2024

Aceptado: 04/06/2024

Publicado: 30/06/2024

¹ Magister en Pedagogía en Entornos Digitales licenciada en idiomas, 20 años de Docencia en educación Superior y Bachillerato, Universidad Técnica del norte 4 años en Docencia Universitaria.

² Magister en Pedagogía en Entornos Digitales, Ingeniero, 7 años de Docente en educación Superior y NAAP.

Resumen

Se esbozaron como objetivos del estudio determinar la percepción de los aprendices de la Unidad educativa Quintiliano Sánchez Rendón, del Servicio de Nivelación y Aceleración Pedagógica (NAP) sobre las herramientas o estrategias usadas por sus docentes como fuente motivadora de su aprendizaje; y, establecer la percepción de estos aprendices sobre el uso de la gamificación como fuente motivadora de su aprendizaje. Se empleó el enfoque cuantitativo, con investigación descriptiva, diseño de campo, transversal. Como población fueron considerados 64 alumnos de la mencionada institución. Para la recolección de datos se utilizó un cuestionario, de 22 preguntas con escala tipo Likert; fragmentado en 2 partes. Se diseñaron y usaron 4 baremos. La confiabilidad del fue realizada con una prueba piloto, obteniendo 0,79 según coeficiente Alfa de Cronbach. Los resultados mostraron que los aprendices perciben como desfavorable que sus docentes nunca utilicen videojuegos educativos, ni Hyperdoc, ni cuestionarios basados en juegos; situando al uso de Tecnologías de Información y Comunicación en una percepción desfavorable. Además, el uso de estrategias didácticas innovadoras fue percibida como indiferente, al igual que el reconocimiento y validación de logros, y el uso de estrategias de enseñanza-aprendizaje creativas. Los aprendices perciben como favorable el uso de la gamificación como fuente motivadora. En conclusión, existe una brecha entre las prácticas educativas y las expectativas de los aprendices en cuanto al uso de la gamificación como fuente motivadora para estudiantes en rezago escolar.

Palabras clave: percepción, gamificación, motivación, rezago escolar.

Abstract

The objectives of the study were outlined to determine the perception of the learners of the Quintiliano Sánchez Rendón Educational Unit, of the Pedagogical Leveling and Acceleration Service (NAP) about the tools or strategies used by their teachers as a motivating source of their learning; and, establish the perception of these learners about the use of gamification as a motivating source of their learning. The quantitative approach was used, with descriptive research, cross-sectional field design. As a population, 64 students from the aforementioned institution were considered. A questionnaire with 22 questions with a Likert-type scale was used to collect data; fragmented into 2 parts. Four scales were designed and used. The reliability of the was carried out with a pilot test, obtaining 0.79 according to Cronbach's Alpha coefficient. The results showed that learners perceive it as unfavorable that their teachers never use educational video games, nor Hyperdoc, nor game-based questionnaires; placing the use of Information and Communication Technologies in an unfavorable perception. Furthermore, the use of innovative teaching strategies was perceived as indifferent, as was the recognition and validation of achievements, and the use of creative teaching-learning strategies. Learners perceive the use of gamification as a motivating source as favorable. In conclusion, there is a gap between educational practices and the expectations of learners regarding the use of gamification as a motivating source for students who are behind in school.

Keywords: perception, gamification, motivation, school lag.

Resumo

Os objetivos do estudo foram traçados para determinar a percepção dos alunos da Unidade Educacional Quintiliano Sánchez Rendón, do Serviço de Nivelamento e Aceleração Pedagógica (NAP) sobre as ferramentas ou estratégias utilizadas por seus professores como fonte motivadora de sua aprendizagem; e, estabelecer a percepção desses aprendizes sobre o uso da gamificação como fonte motivadora de sua aprendizagem. Utilizou-se a abordagem quantitativa, com pesquisa descritiva, delineamento de campo transversal. Como população foram considerados 64 estudantes da referida instituição. Para a coleta de dados foi utilizado um questionário com 22 questões com escala tipo Likert; fragmentado em 2 partes. Quatro escalas foram projetadas e utilizadas. A confiabilidade foi realizada por meio de teste piloto, obtendo-se 0,79 segundo o coeficiente Alpha de Cronbach. Os resultados mostraram que os alunos percebem como desfavorável que seus professores nunca utilizem videogames educativos, nem Hyperdoc, nem questionários baseados em jogos; colocando o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação numa percepção desfavorável. Além disso, o uso de estratégias de ensino inovadoras foi percebido como indiferente, assim como o reconhecimento e validação de conquistas e o uso de estratégias criativas de ensino-aprendizagem. Os alunos percebem o uso da gamificação como fonte motivadora como favorável. Concluindo, existe uma lacuna entre as práticas educativas e as expectativas dos alunos em relação ao uso da gamificação como fonte de motivação para alunos com atraso escolar.

Palavras-chave: percepção, gamificação, motivação, atraso escolar.

Introducción

El término "rezago escolar" se refiere al desfase entre la edad del estudiante y el curso en el que debería estar matriculado, desde la perspectiva de la cronología anual de la trayectoria educativa (Santa Cruz, 2023). Este desfase puede atribuirse al ingreso tardío al sistema educativo, a procesos de repitencia o al abandono escolar (Boniolo & Najmias, 2018). Es decir, el concepto de rezago se relaciona con la situación en la que, aunque los estudiantes estén asistiendo al sistema escolar, presentan una discrepancia pedagógica; esto es, no hay correspondencia entre su edad y el grado cursado.

El rezago escolar puede tener consecuencias reveladoras en el rendimiento académico y el progreso educativo de los alumnos (Reza Flores, 2022), y puede ser especialmente desafiante para aquellos que enfrentan dificultades en su aprendizaje. Además de un impacto significativo en la sociedad, ya que puede asistir a la perpetuación de la desigualdad, la limitación de oportunidades y el debilitamiento del capital humano de un país; en el contexto

hispano americano, las poblaciones rurales son altamente propensas al rezago educativo debido a la complejidad en el acceso a centros de formación (Salas Durazo, 2018), o por otras causas como, la captación de menores por organizaciones delictivas, tal como refieren Bravo Villafuerte et al. (2023), lo que refleja cómo el rezago escolar puede estar vinculado a situaciones de vulnerabilidad y riesgo social.

El impacto del rezago educativo se vio agravado por la pandemia (Carro Olvera & Lima Gutiérrez, 2022), con estimaciones que indican un retroceso significativo en el nivel de asistencia escolar y en el aprendizaje de los alumnos como señalan Romero et al. (2023). La interrupción de estudios debido a la crisis económica derivada de la pandemia ha generado un retroceso en el nivel educativo, lo que puede tener consecuencias trascendentales para los trabajadores y la competitividad del país.

Entre otras consecuencias, el rezago en los aprendizajes puede acarrear no solo un retraso de un año escolar, sino también el riesgo de desaprender habilidades ya adquiridas (Castillo & Villalpando, 2019); esto es, al no mantener un ritmo adecuado de aprendizaje, los alumnos pueden olvidar o perder la pericia en habilidades previamente conseguidas, lo que afecta la confianza en sí mismos y su motivación para continuar aprendiendo. Además, según Lladó et al. (2023) el desfase entre el nivel educativo esperado y el nivel alcanzado genera frustración, ansiedad y desinterés en el proceso educativo, lo que puede derivar en secuelas emocionales y afectaciones en su comportamiento.

En el contexto de este estudio, la Institución educativa Quintiliano Sánchez Rendón cuenta con el Servicio de Nivelación y Aceleración Pedagógica (NAP), el cual atiende a niños, jóvenes entre 8 y 18 años de edad en situación de rezago educativo (Ministerio de Educación del Ecuador, 2021); este servicio está destinado a 64 jóvenes que están entre 14 y 15 años de edad, quienes están cursando octavo y noveno de educación superior básica; lo cual significa que llevan un rezago de dos o tres años con respecto al grado cursado.

Desarrollo

Es importante hacer notar que estos aprendices tal como lo manifiestan González & Palta (2023), tienen falencias en sus pericias lectoras y de razonamiento, por lo cual los docentes asumen lidiar con esta situación y buscar una multiplicidad de tácticas y herramientas innovadoras que permitan optimizar esta problemática; no obstante, el problema evidenciado en la institución objeto de estudio radica en que los docentes no implementan herramientas digitales novedosas como la gamificación en sus prácticas educativas; por tanto, es imperante preguntarse ¿Cuál es la percepción de los aprendices sobre las herramientas o estrategias usadas por sus docentes como fuente motivadora de su aprendizaje?; y, ¿Cuál es la percepción de los aprendices sobre el uso de la gamificación como fuente motivadora de su aprendizaje?

Se considera en este estudio que las posibles herramientas o estrategias utilizadas por los docentes como fuente motivadora de aprendizaje incluyen cuatro dimensiones: 1. las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC); 2. las estrategias didácticas innovadoras; 3. el reconocimiento y validación de logros; y, 4. las estrategias de enseñanza-aprendizaje creativas. Es necesario mencionar que han sido excluidas las estrategias tradicionales como, por ejemplo, clases magistrales por parte del profesor.

1. Las TIC, incluyendo el uso de la gamificación como, por ejemplo, videojuegos educativos, Hyperdoc, cuestionarios basados en juegos, o aplicaciones educativas, las cuales han demostrado tener un impacto positivo en el aprendizaje, generando motivación y responsabilidad con el proceso educativo tal como plantean López et al. (2023). Sin embargo, su implementación puede estar obstaculizada por limitaciones tecnológicas y de formación docente, lo cual es necesario considerar.

2. La implementación de estrategias didácticas innovadoras, tal como, por ejemplo, el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), el Flipped Classroom puede generar un entorno de aprendizaje efectivo y estimulante, promoviendo el perfeccionamiento de destrezas y la

adquisición de sapiencias por los alumnos (Ortiz & Hernández, 2023). Estas estrategias buscan avivar la motivación, el beneficio y la intervención de los aprendices.

3. El uso de insignias digitales o "*badges*" como una forma de reconocimiento visual por logros o pericias específicas puede actuar como una herramienta motivadora, incentivando a los estudiantes a alcanzar metas y superar desafíos (Campal & García, 2021). Estas insignias logran avivar la competencia saludable y la validación de habilidades y logros, son ideales para entornos gamificados.

4. La implementación de estrategias creativas que fomenten la confianza, el trabajo colaborativo, la creatividad y el provecho, suelen trascender en un aprendizaje más atractivo y motivador para los aprendices, así como lo plantean Lagos et al. (2023), dichas estrategias persiguen auxiliar el avance de los alumnos y generar un compromiso emocional y cognitivo con el contenido educativo (Hassel, 2023).

Ante este escenario, la gamificación se presenta como una herramienta para el aprendizaje que proyecta la mecánica de los juegos al ámbito educativo, con el objetivo de motivar a los aprendices y obtener mejores resultados en su aprendizaje (Hernández Mite & Mayorga Albán, 2022). También puede ser usada como estrategia útil para suscitar la sapiencia, mejorar habilidades y recompensar acciones concretas, entre otros propósitos (Rua Sanchez, 2023). Al respecto, tal como refieren los autores citados, la gamificación puede ser conceptualizada atendiendo a una dualidad, bien sea como herramienta o como estrategia; sin embargo, la participación del docente es clave en la forma en la cual la utilizará.

En el ámbito educativo puede ser especialmente beneficiosa para estudiantes en rezago escolar, ya que puede estimular su interés, compromiso y participación activa en el proceso de aprendizaje (Delgado & Zambrano, 2021). Al utilizar elementos propios de los juegos, como niveles, logros y recompensas tal como lo plantean Plano et al. (2020), la gamificación puede hacer que el aprendizaje sea más atractivo y divertido; de esta forma, es posible ayudar a

motivar a los estudiantes en rezago escolar y fomentar su progreso académico.

Además, la gamificación facilita la asimilación de conceptos abstractos y la resolución de problemas más difíciles, lo que puede ser especialmente beneficioso para estudiantes que enfrentan dificultades en su aprendizaje, tal como lo refieren Romero et al. (2023). Esta idea es respaldada por Gómez Contreras (2020) quien devela el potencial de estas para la promoción de un entorno de aprendizaje seguro donde es permitido cometer errores y experimentar con diferentes enfoques, lo que aviva la solución de problemas de un modo menos conminatorio. Es decir, al tener la oportunidad de aplicar conceptos abstractos en un contexto práctico y divertido, los aprendices consiguen desarrollar pericias para un pensamiento creativo, lo cual es fundamental para abordar problemas complejos.

Entre los trabajos previos que se han desarrollado para el abordaje de esta temática se tiene el de (Vázquez, 2022) el autor, en el contexto mexicano, con un diseño cuasiexperimental y enfoque cuantitativo, aplicó una prueba tipo pretest y posttest a estudiantes de Primaria y tres lienzos de gamificación; los resultados mostraron que los aprendices habitantes de zonas rurales de México acrecentaron su rendimiento, lo cual destaca la incidencia positiva de la gamificación.

Ante estos planteamientos, y con base en la interrogante generada, este estudio se esbozó como objetivos: 1. Determinar la percepción de los aprendices de la Unidad educativa Quintiliano Sánchez Rendón, del Servicio de Nivelación y Aceleración Pedagógica (NAP) sobre las herramientas o estrategias usadas por sus docentes como fuente motivadora de su aprendizaje; y, 2. Establecer la percepción de estos aprendices sobre el uso de la gamificación como fuente motivadora de su aprendizaje.

Metodología

Se empleó el enfoque cuantitativo, bajo una investigación descriptiva, con diseño de campo, transversal (Pereyra, 2022). Su ejecución temporal abarcó el primer trimestre del 2024.

Como población fueron considerados los 64 alumnos de la Unidad Educativa Quintiliano Sánchez Rendón, que forman parte del NAP; la institución está ubicada en la provincia de Los Rios, cantón Buena Fe de la parroquia San Jacinto. En este caso de estudio, la población coincidió con la muestra, por el hecho de estar conformada por pocos individuos (Arias & Covinos, 2021).

El alcance descriptivo de este estudio se debe a que el mismo es parte de una investigación que está encuentra en la etapa empírica. Para la recolección de datos se utilizó la técnica de encuesta, manejando como instrumento un cuestionario, de 22 preguntas de respuesta con escala tipo Likert de 5 opciones; fragmentado en 2 partes; la primera destinada a dar respuesta al objetivo 1 y la segunda al objetivo 2; se consideraron 4 dimensiones: D1. Tecnologías de Información y Comunicación (TIC); D2. Estrategias didácticas innovadoras; D3. Reconocimiento y validación de logros; y, D4. Estrategias de enseñanza-aprendizaje creativas.

Se diseñaron y usaron 4 baremos; el primero (Tabla 1) permitió determinar la percepción para los indicadores de la dimensión 1 y las dimensiones 2 y 3; el segundo (Tabla 2) la percepción para la dimensión 1; el tercero (Tabla 3) la percepción para la dimensión 4; y, el cuarto (Tabla 4) la percepción examinada en el objetivo 2.

Tabla 1

Percepción para indicadores de la dimensión 1 y las dimensiones 2 y 3

Rango	Percepción
64 – 255	Desfavorable
256 – 447	Indiferente
448 – 640	Favorable

Fuente: Elaboración propia

Tabla 2

Percepción para la dimensión 1

Rango	Percepción
512 – 1194	Desfavorable
1195 – 1877	Indiferente
1878 – 2560	Favorable

Fuente: Elaboración propia

Tabla 3

Percepción para la dimensión 4

Rango	Percepción
256 – 597	Desfavorable
598 – 938	Indiferente
939 – 1280	Favorable

Fuente: Elaboración propia

Tabla 4

Percepción para el objetivo 2

Rango	Percepción
384 – 895	Desfavorable
896 – 1407	Indiferente
1408 – 1920	Favorable

Fuente: Elaboración propia

La confiabilidad del cuestionario fue realizada a través de una prueba piloto, obteniendo 0,79 según el coeficiente Alfa de Cronbach; por tanto, se consideró confiable para su aplicación. Conjuntamente, fue validado mediante juicio de expertos en el área educativa, quienes hicieron recomendaciones que fueron asumidas para su validación. Se utilizó el software SSPS ® 29.0 para el procesamiento estadístico de datos; aplicando estadística descriptiva, los resultados fueron presentados en tablas.

Resultados

Objetivo 1. Determinar la percepción de los aprendices de la Unidad educativa Quintiliano Sánchez Rendón, del Servicio de Nivelación y Aceleración Pedagógica (NAP) sobre las herramientas o estrategias usadas por sus docentes como fuente motivadora de su aprendizaje.

Dimensión 1. Tecnologías de Información y Comunicación.

Indicador I1D1. Uso de videojuegos educativos.

Tabla 5

Uso de videojuegos educativos

	% Siempre	% Casi Siempre	% Algunas veces	% Casi Nunca	% Nunca
Ítem 1	0,00	3,13	10,94	15,625	70,313
Ítem 2	10,94	12,50	15,63	23,438	37,5

Fuente: Datos del instrumento aplicado

Como se evidencia en los resultados de la tabla 5, los alumnos de la institución de estudio, en un 70,313%, opinaron que nunca sus docentes incorporan videojuegos educativos en sus prácticas de enseñanza; de forma similar, en el segundo ítem destinado a determinar si el docente recomienda algunos videojuegos educativos para ser utilizados durante el aprendizaje, el mayor porcentaje de respuesta se concentró en las alternativas casi nunca y nunca con un 23,438% y un 37,5% respectivamente; no obstante, sí se observaron respuestas en las alternativas de siempre, casi siempre y algunas veces, lo que deja evidencia de que algunos docentes si recomiendan el uso de videojuegos fuera de sus actividades docentes planificadas en el ámbito escolar.

Indicador I2D1. Uso de Hyperdoc

Tabla 6

Uso de Hyperdoc

	% Siempre	% Casi Siempre	% Algunas veces	% Casi Nunca	% Nunca
Ítem 3	0,00	3,13	14,06	26,563	56,25
Ítem 4	4,69	7,81	9,38	18,75	59,375

Fuente: Datos del instrumento aplicado

Tal como se muestra en la tabla 6, los aprendices, en un 56,25%, opinaron que nunca sus docentes incorporan lecciones digitales en sus prácticas de enseñanza; de igual manera, un 59,375% de ellos expresó que nunca se crean y vincula recursos digitales para que exploren, y

tengan experiencias de aprendizaje basadas en la investigación; sin embargo, se observa que un pequeño porcentaje del 4,69% opina que siempre lo hacen. Esto sugiere que el uso de Hyperdoc por parte de estos docentes es en su mayoría nulo.

Indicador I3D1. Cuestionarios basados en juegos

Tabla 7

Cuestionarios basados en juegos

	% Siempre	% Casi Siempre	% Algunas veces	% Casi Nunca	% Nunca
Ítem 5	0,00	1,56	4,69	10,938	82,813
Ítem 6	6,25	14,06	17,19	20,313	42,188

Fuente: Datos del instrumento aplicado

En la tabla 7 se evidencia que un 82,813% de los aprendices manifestó que nunca sus docentes incorporan cuestionarios basados en juegos en sus prácticas de enseñanza. A su vez, un 42,188% de ellos expresó que nunca les recomiendan algunos cuestionarios basados en juegos para que utilicen durante su aprendizaje; lo que ubica a estos docentes en su mayoría en la alternativa nunca con respecto a la utilización de cuestionarios basados en juegos.

Indicador I4D1. Aplicaciones educativas

Tabla 8

Aplicaciones educativas

	% Siempre	% Casi Siempre	% Algunas veces	% Casi Nunca	% Nunca
Ítem 7	7,81	20,31	23,44	31,25	17,188
Ítem 8	9,38	15,63	20,31	32,813	21,875

Fuente: Datos del instrumento aplicado

Como se muestra en la tabla 8, un 31,25% de los aprendices expresó que casi nunca sus docentes incorporan aplicaciones educativas en sus prácticas de enseñanza. De igual forma, un 32,813% de ellos expresó que casi nunca le recomiendan alguna aplicación educativa para que utilice durante su aprendizaje; lo que ubica a estos docentes en su mayoría en la alternativa casi nunca con relación a la utilización de aplicaciones educativas.

Tabla 9
Percepción por indicadores y Dimensión 1

	Suma	Percepción
Indicador 1 D1	245	Desfavorable
Indicador 2 D1	220	Desfavorable
Indicador 3 D1	222	Desfavorable
Indicador 4 D1	338	Indiferente
Dimensión 1	1025	Desfavorable

Fuente: Datos del instrumento aplicado según baremos

Como se evidencia en la tabla 9, los tres primeros indicadores, se ubicaron en una percepción desfavorable; es decir, los alumnos observan como desfavorables en su proceso educativo que los docentes en su mayoría nunca utilicen videojuegos educativos, ni Hyperdoc, ni cuestionarios basados en juegos; no obstante, el indicador 4 vinculado a aplicaciones educativas se ubicó en una percepción indiferente; situando a la dimensión correspondiente al uso de Tecnologías de Información y Comunicación en una percepción desfavorable.

Dimensión 2. Estrategias didácticas innovadoras.

Tabla 10
Estrategias didácticas innovadoras

	% Siempre	% Casi Siempre	% Algunas veces	% Casi Nunca	% Nunca
Ítem 9	18,75	31,25	15,63	21,875	12,5
Ítem 10	12,50	10,94	7,81	45,313	23,438

Fuente: Datos del instrumento aplicado

Se puede notar en la tabla 10, que un 31,25% de los aprendices participantes manifestó que casi siempre sus docentes incorporan el Aprendizaje Basado en Problemas o en proyectos (ABP) en sus prácticas de enseñanza. A su vez, un 45,313% de ellos expresó que casi nunca incorporan el Flipped Classroom o aula invertida en sus prácticas de enseñanza.

Tabla 11
Percepción para la Dimensión 2

	Suma	Percepción
Dimensión 2	362	Indiferente

Fuente: Datos del instrumento aplicado según baremos

Como se evidencia en la tabla 11, la dimensión 2 correspondiente a Estrategias didácticas innovadoras fue percibida por los aprendices como indiferente.

Dimensión 3. Reconocimiento y validación de logros

Tabla 12
Reconocimiento y validación de logros

	% Siempre	% Casi Siempre	% Algunas veces	% Casi Nunca	% Nunca
Ítem 11	3,13	14,06	12,50	23,438	46,875
Ítem 12	18,75	21,88	31,25	17,188	10,938

Fuente: Datos del instrumento aplicado

Según se observa en la tabla 12, un 46,875% de los aprendices participantes manifestó que nunca docentes usan insignias digitales o "badges" como una forma de reconocimiento visual por sus logros. A su vez, un 31,25% de ellos expresó que algunas veces observa que sus docentes le incentivan a alcanzar metas y superar desafíos durante sus prácticas de enseñanza. Develando estos resultados falencias de los docentes con relación a sus habilidades para despertar la motivación de sus aprendices.

Tabla 13
Percepción para la Dimensión 3

	Suma	Percepción
D3	335	Indiferente

Fuente: Datos del instrumento aplicado según baremos

Como se evidencia en la tabla 13, la dimensión 3 correspondiente a Reconocimiento y validación de logros fue percibida por los aprendices como indiferente.

Dimensión 4. Estrategias de enseñanza-aprendizaje creativas.

Tabla 14
Estrategias de enseñanza-aprendizaje creativas

	% Siempre	% Casi Siempre	% Algunas veces	% Casi Nunca	% Nunca
Ítem 13	20,31	23,44	28,13	23,438	4,6875
Ítem 14	21,88	32,81	29,69	12,5	3,125
Ítem 15	12,50	14,06	17,19	34,375	21,875
Ítem 16	17,19	14,06	28,13	34,375	6,25

Fuente: Datos del instrumento aplicado

Según se puede observar en la tabla 14, un 28,13% de los aprendices manifestó que algunas veces los docentes promueven la confianza durante sus prácticas de enseñanza. A su vez, un 32,81% expresó que casi siempre promueven el trabajo colaborativo durante sus prácticas académicas; no obstante, un 34,375% declaró que casi nunca, sus profesores estimulan la creatividad; y, el mismo porcentaje expresó que casi nunca los docentes suelen trascender hacia un aprendizaje más atractivo y motivador. Develando en estos resultados falencias de los docentes con relación al uso de estrategias de enseñanza-aprendizaje creativas.

Tabla 15
Percepción para la Dimensión 4

	Suma	Percepción
D4	801	Indiferente

Fuente: Datos del instrumento aplicado según baremos

Como se evidencia en la tabla 15, la dimensión 4 correspondiente a estrategias de enseñanza-aprendizaje creativas, fue percibida por los aprendices como indiferente.

Objetivo 2. Establecer la percepción de estos aprendices sobre el uso de la gamificación como fuente motivadora de su aprendizaje

Tabla 16
Gamificación como fuente motivadora

	% Siempre	% Casi Siempre	% Algunas veces	% Casi Nunca	% Nunca
Ítem 17	90,63	9,38	0,00	0	0
Ítem 18	92,19	7,81	0,00	0	0
Ítem 19	79,69	9,38	7,81	3,125	0
Ítem 20	78,13	10,94	7,81	3,125	0
Ítem 21	67,19	15,63	17,19	0	0
Ítem 22	75,00	20,31	4,69	0	0

Fuente: Datos del instrumento aplicado

Según se evidencia en la tabla 16, un 90,63% de los aprendices manifestó que siempre el uso de videojuegos educativos impacta en tu motivación para aprender. De igual manera, un 92,19% expresó que siempre le gustaría que su docente incorpore videojuegos educativos en sus prácticas; un 79,69% dijo que siempre, la incorporación de cuestionarios basados en juegos en las prácticas de enseñanza mejoraría su motivación hacia el aprendizaje; además, el 78,13% expresó que siempre la incorporación de aplicaciones educativas gamificadas en las prácticas de enseñanza mejorarían su motivación.

El 67,19% manifestó que siempre el uso de la gamificación le puede ayudar a aprender conceptos abstractos; y, un 75,00% expresó que siempre el uso de la gamificación puede ayudar con la resolución de problemas más difíciles. Develando en estos resultados las preferencias de los aprendices con relación al uso de la gamificación como fuente motivadora.

Tabla 17
Percepción para el uso de la gamificación como fuente motivadora

	Suma	Percepción
Gamificación como fuente motivadora	1813	Favorable

Fuente: Datos del instrumento aplicado según baremos

Como se evidencia en la tabla 17, el uso de la gamificación como fuente motivadora, fue percibida por los aprendices como favorable.

Discusión de resultados

Los resultados encontrados en el presente estudio consiguieron develar las contestaciones a las dos incógnitas enunciadas: ¿Cuál es la percepción de los aprendices sobre las herramientas o estrategias usadas por sus docentes como fuente motivadora de su aprendizaje?; y, ¿Cuál es la percepción de estos aprendices sobre el uso de la gamificación como fuente motivadora de su aprendizaje?

La primera interrogante logró develar que los aprendices perciben como desfavorable para su aprendizaje que los docentes en su mayoría nunca utilicen videojuegos educativos, ni Hyperdoc, ni cuestionarios basados en juegos; situando a la dimensión correspondiente al uso

de Tecnologías de Información y Comunicación en una percepción desfavorable. Esto implica la existencia de falta de aprovechamiento de herramientas potencialmente beneficiosas para el aprendizaje.

Los videojuegos educativos por su parte, constituyen una forma efectiva de motivar a los aprendices, avivan su intervención y facilitan la comprensión de conceptos complejos a través de la interactividad y el enfoque lúdico (Ricca & Ricca, 2021). Sin embargo, la falta de uso de videojuegos educativos por parte de los docentes puede limitar las oportunidades de aprendizaje enriquecedoras y desfavorecer la dimensión correspondiente al uso de Tecnologías de Información y Comunicación en el proceso educativo. Este hallazgo resalta la necesidad de brindar formación y apoyo a los docentes para que puedan incorporar de manera efectiva los videojuegos educativos, Hyperdoc, y cuestionarios basados en juegos, en sus prácticas pedagógicas, aprovechando su potencial para mejorar la experiencia de aprendizaje de los estudiantes.

Así mismo, el uso de estrategias didácticas innovadoras fue percibida como indiferente, al igual que el reconocimiento y validación de logros, y el uso de estrategias de enseñanza-aprendizaje creativas. Esto conlleva según expresan (García & Larreal, 2023) a que si los alumnos no perciben que se utilizan estrategias didácticas innovadoras que los involucren activamente en el proceso de aprendizaje, se sientan menos motivados y menos comprometidos con su desarrollo académico. Además, según Atilano et al. (2021) si no se reconoce y valida adecuadamente sus logros, los aprendices experimentan falta de satisfacción y reconocimiento, lo que conduce a una afectación de su autoestima y motivación para seguir esforzándose. Por otro lado, si no se utilizan estrategias de enseñanza-aprendizaje creativas, los estudiantes pierden la oportunidad de desarrollar pericias de pensamiento creativo.

También los resultados dejaron en evidencia que los aprendices perciben como favorable el uso de la gamificación como fuente motivadora. Este hallazgo implica que esta

estrategia puede mejorar su compromiso, participación y disfrute en el proceso de aprendizaje. Al aprovechar los elementos y mecánicas de juegos, la gamificación según Caraballo (2023) potencia la motivación intrínseca de los estudiantes y promueve un ambiente de aprendizaje más estimulante y efectivo.

En general, estos hallazgos sugieren que existe una brecha entre las prácticas educativas actuales de estos docentes y las expectativas de los aprendices en cuanto al uso de herramientas gamificadas, estrategias innovadoras y gamificación en el aula. Es importante considerar estas percepciones para promover un enfoque pedagógico más alineado con las necesidades y preferencias de los estudiantes, fomentando así un ambiente de aprendizaje más motivador y efectivo.

Conclusiones

En este artículo se determinó la percepción de los aprendices de la Unidad educativa Quintiliano Sánchez Rendón, del Servicio de Nivelación y Aceleración Pedagógica (NAP) sobre las herramientas o estrategias usadas por sus docentes como fuente motivadora de su aprendizaje; y, se estableció la percepción de estos aprendices sobre el uso de la gamificación como fuente motivadora de su aprendizaje, concluyendo:

1. Los aprendices perciben como desfavorable para su aprendizaje que los docentes en su mayoría nunca utilicen videojuegos educativos, ni Hyperdoc, ni cuestionarios basados en juegos; situando a la dimensión correspondiente al uso de Tecnologías de Información y Comunicación en una percepción desfavorable. Además, el uso de estrategias didácticas innovadoras fue percibida como indiferente, al igual que el reconocimiento y validación de logros, y el uso de estrategias de enseñanza-aprendizaje creativas.
2. Los aprendices perciben como favorable el uso de la gamificación como fuente motivadora.
3. Existe una brecha entre las prácticas educativas actuales de estos docentes y las expectativas de los aprendices en cuanto al uso de herramientas gamificadas,

- estrategias innovadoras y gamificación en el aula.
4. Las implicaciones pedagógicas del estudio destacan el hecho de considerar estas percepciones para promover un enfoque pedagógico más alineado con las necesidades y preferencias de los estudiantes, fomentando así un ambiente de aprendizaje más motivador.
 5. Se recomienda generar una propuesta de capacitación a docentes sobre el uso de la gamificación como fuente motivadora para estudiantes en rezago escolar.

Referencias bibliográficas

- Arias, J. L., & Covinos, M. (2021). *Diseño y metodología de la investigación*. Enfoques Consulting EIRL.
- Atilano, B. F., Lugo, N. I., & Cadena, D. M. (2021). Reconocimiento y motivación en el aula: resaltando las fortalezas de los estudiantes. *CuidArte*, 3(6), 20-25. <https://doi.org/https://www.medigraphic.com/pdfs/cuidarte/cui-2014/cui146d.pdf>
- Boniolo, P., & Najmias, C. (2018). Abandono y rezago escolar en Argentina: una mirada desde las clases sociales. *Tempo Social*, 30, 217-247. <https://doi.org/https://doi.org/10.11606/0103-2070.ts.2018.121349>
- Bravo Villafuerte, C., Reyes Guillén, I., & Bravo Argüello, O. U. (2023). Trata de personas y la vulnerabilidad social en Chiapas, México. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 4(3), 679-693. <https://doi.org/https://doi.org/10.56712/latam.v4i3.1106>
- Campal, F., & García, A. O. (2021). *Competencias mediáticas e informacionales: juego y aprendo*. UOC.
- Caraballo, Y. Y. (2023). Gamificación educativa y su impacto en la enseñanza y aprendizaje del idioma inglés: un análisis de la literatura científica. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(4), 1813-1830. https://doi.org/https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i4.7011
- Carro Olvera, A., & Lima Gutiérrez, A. (2022). Pandemia, rezago y abandono escolar: Sus factores asociados. *Revista Andina de Educación*, 5(2). <https://doi.org/https://doi.org/10.32719/26312816.2022.5.2.10>
- Castillo, J. C., & Villalpando, P. (2019). El papel de las competencias laborales en el ámbito educativo: una perspectiva de reflexión e importancia. *Revista Daena: International Journal of Good Conscience*, 14(1). [https://doi.org/http://www.spentamexico.org/v14-n1/A3.14\(1\)30-51.pdf](https://doi.org/http://www.spentamexico.org/v14-n1/A3.14(1)30-51.pdf)

- Delgado, M. L., & Zambrano, L. C. (2021). Técnicas creativas para la evaluación del aprendizaje en los estudiantes de bachillerato. *Revista de Ciencias Humanísticas y Sociales (ReHuSo)*, 6(3), 48-62. <https://doi.org/https://doi.org/10.5281/zenodo.5512928>
- García, M., & Larreal, A. J. (2023). Gamificación como didáctica para el desarrollo de competencias comunicativas del idioma inglés: una reflexión teórica. *Dilemas contemporáneos: Educación, Política y Valores*. <https://doi.org/https://doi.org/10.46377/dilemas.v11iEspecial.3884>
- Gómez Contreras, J. L. (2020). Gamificación en contextos educativos: análisis de aplicación en un programa de contaduría pública a distancia. *Revista Universidad y Empresa*, 22(38), 8-39. <https://doi.org/https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/empresa7a.6939>
- González, J. C., & Palta, N. I. (2023). Herramientas digitales para disminuir el rezago escolar en estudiantes de educación básica en la asignatura de lengua y literatura. *MQRInvestigar*, 7(4), 686-702. <https://doi.org/https://doi.org/10.56048/MQR20225.7.4.2023.686-702>
- Hassel, G. E. (2023). *La vida y la educación: Inician y terminan en el mismo momento*. Editorial Autores de Argentina.
- Hernández Mite, K. D., & Mayorga Albán, A. L. (2022). La gamificación como recurso didáctico para las clases de Educación Física universitaria. *Podium. Revista de Ciencia y Tecnología en la Cultura Física*, 17(2), 796-809. https://doi.org/http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S1996-24522022000200796&script=sci_arttext
- Lagos, I., Avalos, G. G., & Duvan, E. (2023). *Experiencias colaborativas de investigación científica inclusiva multidisciplinar*. Universidad Politécnica Estatal del Carchi.
- Lladó, D. M., Espinoza, J. H., & Leal, F. L. (2023). Alfabetización emocional. Una estrategia para la inclusión y permanencia escolar. *Dilemas contemporáneos: Educación, Política y Valores*, X(3). <https://doi.org/https://doi.org/10.46377/dilemas.v10i3.3631>
- López, H. L., Félix, J. F., Castro, F. E., Álvarez, J. R., & Lizárraga, L. F. (2023). Impacto de la gamificación en el rendimiento académico en estudiantes de nivel superior. *Revista Digital de Tecnologías Informáticas y Sistemas*, 7(1), 71-77. <https://doi.org/https://doi.org/10.61530/redtis.vol7.n1.2023.151.71-77>
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2021). *Modelo Nacional de gestión y atención para el Servicio de Atención y Nivelación Pedagógica (NAP)*. Ministerio de Educación del Ecuador.
- Ortiz, M. L., & Hernández, O. M. (2023). Aprendizaje basado en problemas mediado por una aplicación educativa móvil. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*(69), 43-69. <https://doi.org/https://doi.org/10.35575/rvucln.n69a3>
- Pereyra, L. E. (2022). *Metodología de la investigación*. Klik.

- Plano, Y. R., González, R. C., González, K. V., & Torres, M. A. (2020). Estudio de los principales beneficios del uso de la Gamificación en las plataformas educativas. *Serie Científica de la Universidad de las Ciencias Informáticas*, 13(6), 158-178. <https://doi.org/https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8590288>
- Reza Flores, R. A. (2022). El Impacto de la Actuación Docente en el Rendimiento Escolar: Mirada del Profesorado de Química. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6(6), 14276-14291. https://doi.org/https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i6.9947
- Ricce, C. M., & Ricce, C. R. (2021). Juegos didácticos en el aprendizaje de matemática. *Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 5(18), 391-404. <https://doi.org/https://repositorio.cidecuador.org/handle/123456789/1024>
- Romero, F. E., Quevedo, X., & Figueroa, E. (2023). La gamificación como estrategia para desarrollar el pensamiento lógico en la resolución de problemas matemáticos. *MQRInvestigar*, 7(4), 169-187. <https://doi.org/https://doi.org/10.56048/MQR20225.7.4.2023.169-187>
- Romero, M. A., Quintero, J. Y., Cabrera, N. E., Pontón, M. I., Bravo Aguirre, B. A., & Romero, J. G. (2023). Los rezagos de la lectura post-pandemia en estudiantes ecuatorianos del nivel elemental en el año 2022-2023. *Tesla Revista Científica*, 3(1). <https://doi.org/https://doi.org/10.55204/trc.v3i1.e212>
- Rua Sanchez, L. (2023). Gamificación como estrategia metodológica en estudiantes de educación Básica elemental. *MQRInvestigar*, 7(1), 1826-1842. <https://doi.org/https://doi.org/10.56048/MQR20225.7.1.2023.1826-1842>
- Salas Durazo, I. A. (2018). La calidad del empleo en México desde la brecha de acceso a la educación superior y las desigualdades interestatales. *Revista mexicana de investigación educativa*, 23(77), 381-411. https://doi.org/https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-66662018000200381&script=sci_abstract&tlng=pt
- Santa Cruz, M. (2023). El rezago educativo en México: apuntes y reflexiones. *Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas*, 6, 153-157. <https://doi.org/http://remca.umet.edu.ec/index.php/REMCA/article/view/650>
- Vázquez, C. H. (2022). Impacto de la gamificación en el rendimiento escolar de los estudiantes de educación primaria. *Revista de Investigación Transdisciplinaria en Educación, Empresa y Sociedad-ITEES*, 9(1), 1-15. <https://doi.org/https://revistaseidec.com/index.php/ITEES/article/download/377/318>