



**FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS SOCIALES  
ESCUELA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN  
PRIMARIA E INTERCULTURALIDAD**

**TESIS**

**Para optar el título profesional de Licenciado en Educación  
Primaria e Interculturalidad**

Percepción docente sobre gamificación como estrategia de  
evaluación del área de comunicación

**PRESENTADO POR**

Verde Quintanilla, Joselin Anais  
Bravo Llerena, Karin Sharon

**ASESOR**

Iván Iraola Real

**Lima - Perú, 2022**

## INFORME DE ORIGINALIDAD ANTIPLAGIO TURNITIN

Mediante la presente, Yo:

1. Verde Quintanilla, Joselin Anais con DNI 72694773
2. Bravo Llerena, Karin Sharon con DNI 42561224

Somos egresados de la Escuela Profesional de Educación Primaria e Interculturalidad del año 2022 – 01, y habiendo realizado<sup>1</sup> tesis para optar el Título Profesional o el Grado de Bachiller de <sup>2</sup> Licenciado en Educación Primaria e Interculturalidad, se deja constancia que el trabajo de investigación fue sometido a la evaluación del Sistema Antiplagio Turnitin el 08 de noviembre de 2022, el cual ha generado un porcentaje de originalidad<sup>3</sup> de 11%

En señal de conformidad con lo declarado, firmo el presente documento a los 03 días del mes de noviembre del año 2022.

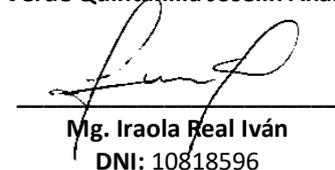


**Verde Quintanilla Joselin Anais**



**Bravo Llerena Karin Sharon**

**Egresado 3**



**Mg. Iraola Real Iván**  
DNI: 10818596

<sup>1</sup> Especificar qué tipo de trabajo es: tesis (para optar el título), artículo (para optar el bachiller), etc.

<sup>2</sup> Indicar el título o grado académico: Licenciado o Bachiller en (Enfermería, Psicología ...), Abogado, Ingeniero Ambiental, Químico Farmacéutico, Ingeniero Industrial, Contador Público ...

<sup>3</sup> Se emite la presente declaración en virtud de lo dispuesto en el artículo 8°, numeral 8.2, tercer párrafo, del Reglamento del Registro Nacional de Trabajos conducentes a Grados y Títulos – RENATI, aprobado mediante Resolución de Consejo Directivo N° 033-2016-SUNEDU/CD, modificado por Resolución de Consejo Directivo N° 174-2019-SUNEDU/CD y Resolución de Consejo Directivo N° 084-2022-SUNEDU/CD.

## **Dedicatoria**

Nuestro agradecimiento eterno a Dios por brindarnos sabiduría y fortaleza en los momentos de dificultad. A nuestras familias, que con esfuerzo y afecto nos motivaron en las buenas y en las malas. Asimismo, agradecemos las enseñanzas y experiencias de nuestros maestros que, durante estos cinco años, nos brindaron una formación integral. Del mismo modo, para nuestro asesor, por su compromiso con esta investigación.

Gracias infinitas a todos, porque este logro también es para ustedes.

Los queremos.

## Tabla de Contenido

<b>INTRODUCCIÓN</b> .....	7
Algunos estudios previos acerca de la gamificación.....	7
La gamificación y sus usos en el contexto Peruano .....	9
Conceptualizando la gamificación.....	10
Teorías que sustentan la gamificación.....	11
Características y tipos de gamificación.....	12
Elementos de la gamificación .....	13
Ventajas y desventajas de la gamificación.....	13
Herramientas de gamificación .....	15
La evaluación y gamificación en el área de comunicación.....	16
Área de comunicación.....	17
<b>METODOLOGÍA</b> .....	19
Diseño.....	19
Instrumentos.....	23
<b>PROCEDIMIENTOS</b> .....	23
<b>ANÁLISIS DE RESULTADOS</b> .....	24
Validez y confiabilidad de instrumentos.....	24
Estadísticos descriptivos .....	25
Análisis exploratorios (Pirámide de población) .....	26
Análisis de diagrama de cajas.....	27
Análisis del uso de herramientas gamificadas .....	33
<b>DISCUSIÓN</b> .....	35
<b>CONCLUSIONES</b> .....	39
<b>RECOMENDACIONES</b> .....	40
<b>REFERENCIAS</b> .....	41
<b>APÉNDICES</b> .....	50

## **Lista de figuras**

Figura 1: Histograma de género .....	21
Figura 2: Histograma de rango de edad .....	211
Figura 3: Histograma de rango de experiencia.....	212
Figura 4: Histograma de grado que enseña. ....	222
Figura 5: Gráfico de sedimentación de Cattell (Scree Plot). ....	244
Figura 6: Pirámide de población (según grado que enseñan).....	277
Figura 7: Diagrama de cajas de gamificación-grado que enseña.....	288
Figura 8: Diagrama de cajas de uso efectivo-grado que enseña.....	29
Figura 9: Diagrama de cajas de motivación-grado que enseña.....	30
Figura 10: Diagrama de cajas de rendimiento-grado que enseña.....	31
Figura 11: Diagrama de cajas de ubicuidad-grado que enseña.....	32
Figura 12: Diagrama de cajas de Satisfacción-Grado que enseña.....	33
Figura 13: Diagrama de barras de herramientas gamificadas más conocida.....	34
Figura 14: Diagrama de barras de herramientas gamificadas según su utilidad.....	344
Figura 15: Diagrama de barras de herramientas gamificadas que más se ajustan para evaluar competencias del área de comunicación.....	355

## **Lista de Tablas**

Tabla 1: Prueba de KMO y Bartlett .....	244
Tabla 2: Coeficiente de consistencia interna .....	255
Tabla 3: Estadísticos descriptivos .....	266

## ***Resumen***

La evaluación es un proceso indispensable, que permite determinar el logro del aprendizaje con la ayuda de estrategias de evaluación. Sin embargo, a raíz de la pandemia, este proceso tuvo que sufrir cambios para adaptarse a la virtualidad. Muchos docentes comenzaron a buscar alternativas que vayan acorde al contexto, resaltando así, las herramientas gamificadas como estrategia de evaluación para los contenidos curriculares. Es por ello que, el objetivo de la investigación, es determinar la percepción de los docentes de primaria sobre la gamificación, como estrategia de evaluación para el área de comunicación. La muestra fue de 46 docentes de primaria, de 3 instituciones educativas privadas de Lima-Perú. Se plasmó una metodología cuantitativa de tipo descriptiva; aplicándose la escala de Sánchez-Rivas et al. (2019) y una ficha sociodemográfica. Los resultados revelaron que los instrumentos disponen de apropiados niveles de validez y confiabilidad. Los estadísticos descriptivos, reflejaron que los docentes demuestran una percepción positiva sobre la eficiencia a la hora de evaluar los aprendizajes mediante la estrategia de gamificación en el área de comunicación. Sin embargo, se discute la efectividad de la gamificación, porque algunos estudios exponen la necesidad de considerar diversos factores para su completa eficiencia educativa.

***Palabras clave:*** Estrategia de evaluación, gamificación, área de comunicación, percepción, docentes, nivel primaria.

## ***Abstract***

Evaluation is an essential process, which allows determining the achievement of learning with the help of evaluation strategies. However, as a result of the pandemic, this process had to undergo changes to adapt to virtuality. Many teachers began to look for alternatives that fit the context, thus highlighting gamified tools as an evaluation strategy for curricular content. That is why the objective of the research is to determine the perception of primary school teachers about gamification, as an evaluation strategy for the communication area. The sample consisted of 46 primary school teachers, from 3 private educational institutions in Lima-Peru. A quantitative methodology of descriptive type was embodied; applying the scale of Sánchez-Rivas et al. (2019) and a sociodemographic file. The results revealed that the instruments have appropriate levels of validity and reliability. The descriptive statistics reflected that teachers demonstrated a positive perception of efficiency when evaluating learning through the gamification strategy in the area of communication. However, the effectiveness of gamification is discussed, because some studies expose the need to consider various factors for its complete educational efficiency.

***Keywords:*** Evaluation strategy, gamification, communication area, perception, teachers, primary level.

## INTRODUCCIÓN

El sector educativo ha sufrido cambios, ocasionados por la Covid-19, la educación presencial tuvo que adaptarse (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO], 2020) al nuevo entorno; siendo la mejor alternativa la virtualidad. En medio de esta adaptación, debían existir herramientas tecnológicas para continuar con el desarrollo de la enseñanza-aprendizaje, por lo que muchos docentes han implementado como estrategia, las herramientas de gamificación. En busca de una solución, nos dimos con la sorpresa, que en el Perú las investigaciones sobre el proceso de evaluación de los aprendizajes, son escasas (Verde-Quintanilla et al., 2022).

Entonces investigar sobre las herramientas de gamificación, resulta ser beneficioso para el desarrollo de las competencias en el alumnado (Aguilera et al., 2020). Un claro ejemplo, es la evaluación gamificada en el área de Historia, que brinda una serie de ventajas como la motivación del estudiante frente al examen gamificado, el interés de los docentes hacia la evaluación gamificada, la continuación del aprendizaje fuera de aulas y el placer por parte de los estudiantes, al resolver la evaluación gamificada (Colomo-Magaña et al., 2020). Por lo general, en esta área es constante la utilización del aplicativo Kahoot (Kahoot!, 2022), a la hora de evaluar los aprendizajes del estudiante, con la finalidad de motivarlos (Parra & Torres, 2018).

Asimismo, en el área de matemática, también se ha visto un impacto positivo en el uso de la gamificación. Pues al ser llamado un curso complejo, se hace mucho más fácil llegar a los estudiantes de manera didáctica. Por ello, parte de los resultados obtenidos reflejan la capacidad de representación numérica y la resolución de diferentes problemas, que se manifiestan en medio de su contexto. Es decir, que el desarrollo de las competencias matemáticas se produce, cuando los estudiantes se encuentran motivados. Es así que, la gamificación mediante videojuegos, se ha convertido una herramienta virtual, que beneficia la resolución de las operaciones matemáticas en los estudiantes (Holguin-Alvarez et al., 2019). Por otro lado, hay un valioso potencial que enmarca el uso de la gamificación para modelar la conducta de los consumidores. Haciéndolo atractivo para diferentes áreas, ya que se adapta a los temas, asignaturas o talleres, donde se busque un aprendizaje diferente y divertido (Álvarez & Polanco, 2019).

## **Algunos estudios previos acerca de la Gamificación**

Existen diversos estudios acerca de los usos, ventajas y desventajas de la gamificación. Por ejemplo: En el estudio cuantitativo correlacional en Ontario (Canadá), se empleó la gamificación para promover la recuperación de lo aprendido en clase. Para ello, las evaluaciones sumativas o de opción múltiple se transformaron en actividades de aprendizaje lúdico, con el uso de algunas mecánicas de juegos, como la gamificación en línea; logrando resultados positivos en el comportamiento de los estudiantes frente a las evaluaciones gamificadas y la mejora de sus aprendizajes. Participaron 200 estudiantes de postsecundaria, quienes realizaron seis pruebas quincenales. Finalmente, los hallazgos sobre la evaluación gamificada muestran que es una excelente estrategia para mejorar la retención de los conocimientos adquiridos, así como generar a largo plazo aprendizajes significativos. De igual forma, los resultados demuestran que las pruebas en línea, generan el deseo de resolver y la motivación de aprender en los estudiantes; estos resultados no guardan relación con la forma en la que se imparte el curso (Petrovic-Dzerds, 2019).

En Europa, específicamente en España se estudió la aplicación de la gamificación en las evaluaciones de ciencias naturales (primaria), para ello se tomó en cuenta la opinión de los docentes sobre la aplicación de una herramienta gamificada, en relación a la efectividad en la clase, el tiempo, motivación y desempeño de los estudiantes. Participaron 217 docentes de Andalucía – Málaga quienes, al comparar la evaluación tradicional con la gamificada, afirmaron que dicha evaluación tiene ventajas. Entre sus diferencias mencionan la ubicuidad y los altos niveles de aprendizajes logrados por los estudiantes en cada desafío propuesto en los juegos. También logran altos niveles de motivación que anima a los estudiantes a jugar con su familia. Y por parte de los docentes, la satisfacción es superior en las sesiones gamificadas (Sánchez-Rivas et al., 2019).

En este mismo país, se estudió la percepción de los docentes sobre la gamificación de la evaluación en la asignatura de Historia, impartida a estudiantes de educación secundaria. Se orientó a evaluar el curso, bajo las opiniones de los maestros frente a la utilización de la evaluación gamificada; participaron 192 docentes de Historia y Geografía en la provincia de Málaga. Finalmente, los resultados demostraron que el examen gamificado presenta mayor satisfacción en los profesores a diferencia del tradicional. De esta manera, la evaluación gamificada fue la mejor valorada por los maestros, ya que posee fructíferas ventajas como, dar continuidad al aprendizaje después de la escuela (Colomo-Magaña et al., 2020).

En Indonesia se realizó una investigación de tipo cualitativo, sobre gamificación basada en el efecto Washback de Quizizz (Quizizz, 2022) en el aprendizaje universitario. Participaron 18 estudiantes con buenas puntuaciones en la asignatura de inglés del tercer semestre en la Universidad de Surakarta. Finalmente, los resultados mostraron que la evaluación y la tecnología son dos elementos significativos en la educación, y que a partir del uso de la plataforma Quizizz, los estudiantes se encontraban motivados y deseosos de aprender en las pruebas gamificadas; demostrando interés por ciertos elementos del juego como: La tabla de clasificación, el informe de prueba y los memes (Dafit et al.,2020).

En Latinoamérica, se realizó un estudio cuantitativo sobre la percepción de los docentes en la incorporación de estrategias de gamificación y videojuegos en la ciudad de Guayaquil, Ecuador. Participaron 100 maestros de la Escuela Guadalupe Larriva Gonzáles. Los resultados son a favor de la incorporación de estrategias gamificadas y videojuegos. Sin embargo; se observó una percepción menos conveniente entre la probabilidad y la aplicación de estrategias, ya que no cuentan con el personal docente capacitado, la infraestructura y los equipos tecnológica idóneos para su manejo. Evidenciando que los docentes muestran una percepción positiva frente a la utilización de estrategias de gamificación como videojuegos para la enseñanza-aprendizaje del alumnado (Mite, 2020).

### **La Gamificación y sus usos en el contexto peruano**

En los últimos años se ha iniciado investigaciones sobre gamificación en el contexto educativo peruano. Un estudio de diseño preexperimental sobre la aplicación de una herramienta de gamificación informática JClic (JClic, 2022) para la comprensión de textos en inglés en una escuela pública en Perú, participaron un total de 16 estudiantes de tercero de secundaria. Los resultados obtenidos fueron positivos, alcanzando un rendimiento sobresaliente en la mayoría de los estudiantes. Finalmente, se observó que la herramienta gamificada produjo ciertos cambios en el proceso de enseñanza-aprendizaje, por lo que, se recomienda su utilización según el ambiente de trabajo (Laura et al., 2020). Asimismo, un estudio de enfoque cuantitativo y de nivel descriptivo sobre la influencia de la plataforma Kahoot (Kahoot!, 2022) en la motivación durante la evaluación en los estudiantes de la Institución Educativa Nueva Juventud de Santa Rita de Siguan (Arequipa), participaron 24 estudiantes de cuarto grado de primaria. Los resultados demostraron que un 58% consideran que Kahoot mejora sus aprendizajes y un 54 % están de acuerdo que la plataforma se incorpore a las clases. Además, el 58% de los estudiantes manifiestan que realizan las actividades de Kahoot y el 75% le agrada el tipo de

actividades por dicha plataforma. Finalmente, los resultados conllevan a la conclusión de que las actividades de aprendizaje planteadas a partir de esta herramienta de gamificación, favorecen y son un estímulo a lo largo de la evaluación aplicada en los estudiantes (Huamán, 2021).

Otra investigación experimental sobre alternancias semióticas con la Yupana Inca Tawa Pukllay, mediante el aprendizaje gamificado de números, participaron 12 estudiantes de primer a cuarto grado de primaria de una escuela multigrado bilingüe en la comunidad de Huamachuco-Perú. Los resultados muestran que los estudiantes aprendieron en menor tiempo la lectura de los dígitos, así como una mejoría en la exposición de números con al menos un dígito “0” (Guzman – Jimenez et al., 2023). Además durante el año 2021 se realizó un estudio empírico cuya la finalidad fue analizar los beneficios de la gamificación, desde la óptica de 105 docentes, quienes participaron en una encuesta mediante el formulario Google Forms (Google, 2022), cuya finalidad fue analizar la percepción de los docentes en las dimensiones: Eficacia, motivación, desempeño, ubicuidad y satisfacción; logrando como resultado brindar una visión general de los beneficios de la gamificación, pero también las diferencias de los beneficios, según los niveles educativos (Verde – Quintanilla et al., 2022).

Estos estudios permiten confirmar que la gamificación es útil para el aprendizaje y la motivación estudiantil (Colomo-Magaña et al., 2020; Huamán, 2021; Petrovic-Dzerds, 2019), tanto como en la matemática (Guzman-Jimenez et al., 2023), el inglés (Dafit et al., 2020; Laura et al., 2020), en historia y geografía (Colomo-Magaña et al., 2020) y en ciencia naturales (Sánchez-Rivas et al., 2019). Resaltando que beneficia los procesos evaluativos (Huamán, 2021; Petrovic-Dzerds, 2019), por tener una percepción positiva de los docentes, quienes la consideran óptima para los procesos de enseñanza aprendizaje; siempre que se cuente con capacitaciones y tecnología adecuada (Mite, 2020). Ante estas reflexiones sobre las utilidades de la gamificación en el campo educativo, resulta necesario comprender y conceptualizarla.

### **Conceptualizando la Gamificación**

Con relación a la aparición de la gamificación, nació para el año 2008, con el propósito de persuadir a los participantes e involucrarlos en el juego de manera activa. Asimismo, los elementos del juego causaron una mayor experiencia y distracción en los jugadores; por ende, dos años después se decide aplicar en el ámbito educativo, generando popularidad hasta el día de hoy, el cual se refleja en el mecanismo motivador que generan sus componentes (Maigua, 2020). La gamificación es un concepto instaurado por primera

vez a partir de las aportaciones de los autores Zichermann y Cunningham (2011) en su libro “Gamification by Design”, donde mencionan que es un procedimiento que se encuentra relacionado con la mente de los jugadores y los métodos de juego para cautivar el interés de sus navegantes y solucionar problemas. Para ampliar el concepto, esta definición está relacionada con la denominación de juegos serios, tecnologías basadas en interacción lúdica. Además, la gamificación es considerada como una herramienta dinámica e innovadora en las diversas modalidades que se usan, principalmente en la relación digital, por el gran compromiso y estímulo que provoca (Raap et al., 2019).

Una de las definiciones con mayor elección sobre la gamificación se inclina a la aplicación de principios y fundamentos del juego, en circunstancias no lúdicas. El objetivo es impactar en el comportamiento de los individuos, impulsando su participación para la obtención de las metas en el contexto propuesto. De esta manera, la gamificación estimula y promueve el aprendizaje divertido mediante el juego; cumpliendo con ser interesante y estimulante, así como cumplir con ciertas particularidades según las edades propuestas. Por ello es importante la programación y construcción de las actividades para asegurar su efectividad (López-Armentia, 2021). En otros términos, la gamificación es la aplicación de dinámicas, elementos y mecánicas concernientes al juego y aplicados en ciertos contextos determinados. Asimismo, se encarga de rescatar lo atractivo y entretenido en el entorno elegido para el desarrollo de las actividades gamificadas (Valenzuela, 2021). Por otro lado, con la gamificación se pretende influir sobre los estudiantes para que disfruten de una experiencia donde se desarrolle autoridad e independencia en la realización de la prueba propuesta. De esta manera, el estudiante interviene, estimulando sus destrezas y capacidades, y como resultado tenemos una herramienta innovadora para trabajar en aula y cambiar el punto de vista de la educación tradicional (García-Casaus et al., 2020).

### **Teorías que sustentan la Gamificación**

No obstante, es importante tener en cuenta las teorías en las que se respalda la gamificación. Fogg Behavior, se fundamenta entre la proporción de la habilidad y la motivación; es decir que para que el estudiante consiga resultados positivos, es necesario expulsar triggers o disparadores durante el desarrollo de toda la actividad; de esta manera, si presenta una alta motivación, pero se observa una baja habilidad, es importante proporcionarle un facilitador. Sin embargo, si el estudiante presenta una baja motivación y una buena habilidad, la actividad a realizar presentará un menor desafío, por ende, será

menos entretenida, pero si la actividad a realizarse presente un mayor desafío, presentará mayor ímpetu por resolverlo (García & Hijón, 2017).

Del mismo modo, la teoría realizada por Mihaly Csikszentmihalyi en 1997, establece el estado mental perfecto para desarrollar con éxito una actividad en concreto. A dicho estado se le conoce como “Flow” y en ella las personas están concentradas en la actividad que se encuentran realizando. El Flow se le conoce como la inmersión total o la experiencia óptima que una persona experimenta cuando se encuentra enfocada en algo (Csikszentmihalyi, 2008). De esta manera, se recomienda el diseño de un sistema gamificado que favorezca a los usuarios el alcance de dicho estado (flow) mientras se realiza la actividad encomendada. Asimismo, se debe garantizar en todo instante una relación entre la magnitud de los desafíos y la capacidad del usuario para resolverla (Herranz, 2019). Por otro lado, la teoría de la Autodeterminación (TAD) (en inglés Self-Determination Theory – SDT) realizada por Ryan y Deci (2017) se fundamenta en las circunstancias del entorno social, es decir examinan las necesidades psíquicas naturales que provocan la automotivación y el progreso en la salud mental. Por ello, cuando éstas necesidades no son complacidas, se disminuye la motivación drásticamente. Las tres necesidades psíquicas en esta teoría son: La competencia, la autonomía y las relaciones (García & Hijón, 2017; Ryan & Deci, 2017; Van den Broeck et al., 2016).

### **Características y Tipos de Gamificación**

Las características de la gamificación se especifican y detallan seis peculiaridades en la educación. El primero es la estética, ya que es pieza elemental del diseño de una estructura gamificada que repercute en los usuarios para lograr su disposición de acceder y continuar con el desafío. La segunda característica es el raciocinio de juego, por lo que se alude a estar sumergido en el método de gamificación, integrando así el estilo a emplear, el relato del juego, las tareas a realizarse, entre otras cosas. Como tercera característica está el compromiso, pues dispone en su totalidad el interés de los participantes (profesor y alumno), al igual que comprometerse en el sistema de gamificación con el objetivo de persistir. La cuarta es la motivación, dado que es el estado que produce ánimo, determinación y voluntad; por ello la gamificación debe producir la motivación necesaria para que los usuarios continúen y concluyan con las actividades propuestas. Como quinta característica está el promover un aprendizaje, dado que la gamificación propone motivar a los estudiantes el deseo de aprender de manera innovadora. Finalmente, como última característica se expone a la resolución de

problemas, puesto que el potencial nativo de los juegos contribuye a que los participantes den lo mejor, e incluso logren plantear sus propias metas (Kapp, 2012).

Por otro lado, existen diferentes tipos de gamificación: La interna, que tiene como finalidad conseguir la mejoría de la motivación dentro de la entidad en la que se desea llevar a cabo. La externa, que tiene la intención de lograr que el estudiante se comprometa en el entorno de la materia, de los temas y de fraternización con el propósito de optimizar los vínculos. La tercera es el cambio de comportamiento que procura impulsar nuevos métodos en el sistema educativo, ofreciendo así diversos tipos de aprendizaje que se acomoden con cada estudiante durante el proceso (Werbach & Hunter, 2012).

### **Elementos de la Gamificación**

Son los siguientes:

- Mecánicas: Este elemento se refiere a las reglas del juego, es decir cómo funciona el juego de las herramientas gamificadas. Además, este proceso hace que los jugadores se comprometan, generando el interés por los desafíos, así como una guía para ganar (Acosta et al., 2020). En conclusión, se requiere de esfuerzo y competencia para encontrar solución. La suerte, que es aquello que aleatoriamente logras, se trata de obtener algún beneficio por los resultados que estas alcanzando; los turnos, se refieren a la secuencia de participación en los jugadores, y el estado ganador, son los resultados que obtiene el vencedor con relación al puntaje (Quizhpi, 2018).

- Dinámicas: Este elemento se refiere a la motivación relacionada a las necesidades de las personas, mediante este elemento se pone en acción las mecánicas y es el más abstracto elemento gamificado (Acosta et al., 2020). Del mismo modo, está conformado por límites, y las emociones (curiosidad, competitividad, frustración y felicidad) que pueden sentirse al realizar la gamificación. Otra característica es la narrativa, se refiere a la historia que se le da al juego y la progresión, donde el jugador ve evolución. Y finalmente las relaciones sociales, que generan en el jugador camaradería, status, altruismo, entre otros sentimientos hacia sus compañeros (Quizhpi, 2018).

- Componentes: Este elemento se usa como diseño de las actividades de la gamificación; toma como base a la mecánica y dinámica (Acosta et al., 2020). Sus características son las metas adquiridas mediante el juego; los avatares que son la representación del participante; los badges que representan los logros obtenidos; el contenido desbloqueado que se activa al pasar a otro nivel; los niveles que significan un avance del juego y se hacen más complicados; los puntos indican el progreso en el juego. Finalmente, las misiones son tareas asignadas y recompensadas (Quizhpi, 2018).

## **Ventajas y desventajas de la gamificación**

Por otro lado, una de las principales ventajas del uso de la gamificación en la educación, es por incentivar al alumno, dando valor a la motivación personal (Sánchez-Pacheco, 2019a). En síntesis, la finalidad de la gamificación es activar la motivación de los estudiantes, de esta manera, ellos sientan el deseo de realizar las actividades por el simple gusto de hacerlas (Pérez-Manzano & Almela-Baeza, 2018). A eso se suma, que la principal razón por la cual, la gamificación es usada de manera positiva en el salón de clases, es porque estimula el aprendizaje (Romero & Espinosa, 2020). Otra ventaja es que los estudiantes son más participativos; sin embargo, algunos estudiantes pueden ser motivados de manera contraria, sintiendo presión externa. Esto sólo se da en algunos casos, por errores de los docentes (Pérez-Manzano & Almela-Baeza, 2018).

Asimismo, en el área de matemática también se ha visto un impacto positivo en el uso de la gamificación. Esto se debe a que, al ser un curso complejo y temeroso por muchos estudiantes, se hace mucho más fácil llegar a ellos de manera didáctica. Entonces al gamificar lo aprendido en el área de matemática, logran obtener la capacidad de representación numérica y solucionan diversos problemas que se presentan en su ambiente. Sin embargo, muchos aún no creen que esto sea posible; se debe recordar que una de las ventajas del uso de la gamificación es la motivación que sienten los estudiantes a la hora de emplearlo en clases. De esta manera, el estudiante desarrolla las competencias matemáticas cuando se encuentra motivado. La gamificación mediante videojuegos se ha convertido en una herramienta virtual, que beneficia la forma de resolver operaciones matemáticas (Holguin-Alvarez et al., 2019). Por otro lado, hay un valioso potencial que enmarca el uso de la gamificación para modelar la conducta de los consumidores. Por ende, su adaptabilidad se refleja en las diferentes áreas, asignaturas o talleres donde los usuarios aprenden de forma diferenciada y divertida (Álvarez & Polanco, 2019).

Sin embargo, también se han dado a conocer algunas desventajas de la gamificación en la educación. “La Brigham Young University” dedujo que la Gamificación al comienzo de la aplicación produjo motivación; sin embargo, esto no perduró mucho tiempo (Sánchez-Pacheco, 2019a). Asimismo, la motivación que se imparte durante el uso de la gamificación en los estudiantes no es satisfactoria, ya que no está contextualizada y afecta su personalidad (Sánchez-Pacheco, 2019b). Por otro lado, al ser algo novedoso, aún le falta estudios para poder demostrar el alcance, las ventajas y los efectos que producen en los individuos (Sánchez-Pacheco, 2019a). También se debe tener en cuenta, que en las investigaciones se demuestra un interés desigual en los beneficios,

en donde sólo se anuncian los resultados positivos y se ignoran los negativos (Sánchez-Pacheco, 2019b). Por ello, se podría inferir que, no se está siendo consecuente con las investigaciones, ya que se está dejando de lado información necesaria que definiría los pros y contras del uso de la gamificación en la educación. Además, la ejecución del juego de la gamificación genera falta de atención, en comparación con lo tradicional (Colomo-Magaña et al., 2020).

Por otra parte, los especialistas objetan, que el uso de la gamificación en el aprendizaje es perjudicial, porque ocasiona distracción en los estudiantes, así mismo, genera ansiedad y no se logra obtener la competencia esperada en el área en que se trabaja (Sánchez-Pacheco, 2019b). Además, la competencia puede provocar comportamientos antiéticos y falta de colaboración en los individuos (Sánchez-Pacheco, 2019a). Esto también lo sostiene el investigador de la Universidad de Hamburgo, Sebastián Deterding, quien indicó que la gamificación crea un sentido artificial de logro, incluso podría fomentar conductas poco deseables (Sánchez-Pacheco, 2019b). Así mismo, algo que preocupa demasiado en su aplicación, es que no hay pruebas de los alcances en alumnos inclusivos, de igual manera no es claro su aprendizaje, al utilizar esta herramienta (Vértiz-Osores et al., 2019).

### **Herramientas de Gamificación**

Por otra parte, existe una gran variedad de herramientas de gamificación como Kahoot (Kahoot!, 2022), una herramienta sencilla de manipular para el docente. Se trata de preguntas y respuestas para repasar contenidos de manera dinámica, compitiendo y motivando a los estudiantes (González, 2019). Otra herramienta es Cerebriti (Cerebriti, 2022), que permite a los estudiantes crear sus juegos educativos, también pueden realizar juegos creados por otros y retar sus conocimientos. Otra herramienta es Quizizz (Quizizz, 2022), parecida al Kahoot (Kahoot!, 2022), en donde el docente elabora una prueba para la clase en tiempo real, permitiendo compartir estas pruebas con otros profesores, y les permite reforzarlas fuera de clase.

Otra es Genially (Genially, 2022) una herramienta que no sólo se puede crear contenidos dinámicos, sino que también todo tipo de presentaciones, infografías, etc., cuenta con planillas interactivas. Socrative (Socrative, 2022) es otra herramienta parecida a Kahoot (Kahoot!, 2022), es decir; también se realiza test de preguntas y respuestas, así como también realiza los registros de los alumnos; además se observan los resultados de manera online o se puede descargar en documento. Plickers (Plickers, 2022) es un instrumento que permite elaborar test de preguntas y respuestas, igual que Kahoot

(Kahoot!, 2022) o Socrative (Socrative, 2022), sin embargo, esta herramienta tiene una ventaja fundamental, el estudiante no necesita un dispositivo, sino que el profesor desde su celular o Tablet observa los resultados. Flipquiz (Flipquiz, 2022) es una herramienta sencilla, por el cual se elaboran tablas de preguntas, asignando puntuaciones a las respuestas acertadas; también se puede incorporar lapsos de tiempo, establecer reuniones de trabajo entre otras opciones.

### **La evaluación y gamificación en el área de comunicación**

La evaluación es un mecanismo que constituye los procesos de enseñanza y aprendizaje, siendo esencial para reconocer aciertos y dificultades en el proceso, sin dejar de lado los métodos de aprendizaje (Lezcano & Vilanova, 2017). Por otro lado, el objetivo de evaluarse, es calificar la calidad del desempeño a través de una retroalimentación (Yambi, 2018). No sólo se trata de calificar un examen de un área, sino es todo un proceso donde el estudiante debe estar acompañado en todo su aprendizaje; siendo la retroalimentación la base para lograr sus metas junto a la tecnología, ya que en ella se encuentran diversas estrategias de evaluación, alineados y flexibles a su ritmo de aprendizaje (Ministerio de Educación [MINEDU], 2019).

Por otro lado, las estrategias de evaluación se refieren al grupo de métodos, técnicas y recursos, así como la valoración que realiza el docente sobre el progreso del estudiante durante un tiempo determinado (Quispe & Catalán, 2021). Asimismo, se emplea en algunos momentos con el fin de poder retroalimentar al estudiante de forma constante y continua sobre sus dificultades y avances en su aprendizaje (Portocarrero-Méndez, 2017).

Las técnicas de evaluación son producciones realizadas por el estudiante. La observación sistemática se utiliza para analizar actividades que se realizan en el momento y no son tangibles, por ejemplo, las intervenciones en clase, las aportaciones de su participación, etc. Los intercambios se realizan en situaciones que predomine las relaciones interpersonales y el diálogo entre estudiantes, por ejemplo, los debates, mesa redonda, asambleas, etc. Las pruebas específicas son pruebas escritas, en forma de test, respuestas cortas, largas o de comparación, asimismo se puede realizar los exámenes vía virtual o físico con preguntas para desarrollar o de respuesta múltiple. El análisis de producciones del estudiante consiste en valorar las obtenciones realizadas por los estudiantes, pueden ser trabajo escrito, cuaderno de clase, etc. (López & Pérez, 2017).

Asimismo, existen diversos criterios que se brindan en la evaluación para la enseñanza y aprendizaje, según su finalidad. En primer lugar, en la evaluación se utiliza como estrategia los diferentes procedimientos sobre la educación con el fin de conseguir

metas designadas. En segundo lugar, la evaluación sumativa que se realiza para obtener ciertos productos, quiere decir que toma interés al proceso ya terminado, no le interesa su modificación u ajuste para mejorar el instrumento de la evaluación, sólo pretende identificar si es válida su función. La evaluación diagnóstica se aplica al inicio, para verificar el nivel alcanzado de las competencias, de esta manera se decide que aprendizajes son necesarios de elaborar (Lucas et al., 2019).

Respecto a las dimensiones, son los elementos de una variable compleja. De esta manera, se opta por las siguientes dimensiones: La dimensión del uso efectivo del tiempo de clase, se refiere a optimizar las tareas y el tiempo en las sesiones durante las evaluaciones. La dimensión motivación, se refiere a la predisposición emocional que tienen los estudiantes a las evaluaciones. La dimensión rendimiento se refiere a lo percibido por los docentes en cuanto al proceso de aprendizaje de los estudiantes. La dimensión ubicuidad se refiere que de manera general los aprendizajes comprometidos en la evaluación pueden ser aplicados fuera del colegio. Por último, la dimensión satisfacción se refiere a la percepción del profesor sobre la eficacia de la didáctica de la evaluación (Sánchez-Rivas et al., 2019).

Por otro lado, los instrumentos de evaluación son aquellos que obtienen información y se clasifican según el tipo de aprendizaje. Un claro ejemplo es evaluar conocimientos y la lista de control que se utiliza para evaluar atributos en el estudiante. Asimismo, las rúbricas de aprendizaje son tablas que constan de dos ejes: El vertical, que presenta criterios que se evaluarán y el horizontal, son los rangos a calificar. Los exámenes, cuestionarios o pruebas, que se utilizan para calcular el nivel de aprendizaje en los escolares, pueden ser en alguna plataforma o algún recurso informático, pruebas interactivas. Asimismo, esta prueba debe concernir los aprendizajes y capacidades que se espera conseguir. Evaluar las destrezas y habilidades en la lista de cotejo, que se elabora bajo los indicadores establecidos previamente, esto es usado para procedimiento de saberes y actitudes (MINEDU, 2019).

También la ficha de ejecución que se utiliza para obtener información sobre sus desempeños, habilidades y destrezas que se observe en la ejecución de sus actividades, así como evaluar el registro de actitudes. Otro punto es el registro anecdótico, se trata de anotar los hechos y comportamientos importantes que se observa en el estudiante, y el registro de observación, que recauda información de lo que se observa en los estudiantes sobre sus diversas habilidades y actitudes. Del mismo modo, las escalas de estimación;

son listas usadas para mediar actitudes del estudiante (individual o grupal), frente a determinada situación (MINEDU, 2019).

### **Área de Comunicación**

Por otro lado, el MINEDU (2016) plantea que el área de comunicación tiene como objetivo que los estudiantes desarrollen competencias, de tal manera que puedan interactuar con otros individuos, comprendan y construyan la realidad, asimismo representen al mundo de forma imaginaria o real, esto será posible mediante el desarrollo del uso del lenguaje, a través de las siguientes competencias:

Se comunica oralmente en su lengua materna, tiene como definición interactuar dinámicamente entre interlocutores, expresando emociones e ideas, donde el estudiante construye activamente el sentido de los diferentes tipos de textos, de forma virtual o presencial, donde participan como hablantes o como oyentes. Lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna, tiene como definición la interacción dinámica entre el lector, los contextos y el texto de la lectura, donde el estudiante construye el sentido de decodificación, siendo capaz de interpretar, formando una postura sobre ellos. Escribe diversos tipos de textos en su lengua materna, tiene como definición la utilización del lenguaje escrito, donde el estudiante construye el sentido de los textos y comunica a otros, esto hace que considere su contexto y objetivos comunicativos, revisando constantemente lo escrito, con el fin de mejora (MINEDU, 2016).

Respecto al procedimiento de evaluación por competencias, se menciona lo siguiente: Se debe tener en cuenta al estudiante, afirmando su autoestima, consolidando su confianza y motivándola a seguir con su aprendizaje. Como segundo punto tenemos la finalidad de la evaluación, que permite afianzar y desarrollar las competencias. Esta evaluación debe ser constante y sistemática, recopilando información, reconociendo y valorando los procesos de aprendizaje, tanto como su nivel de avance, sobre esta base se toma decisiones pertinentes para su mejora continua. Utilizando experiencias de aprendizaje, idóneas para el desarrollo integral de competencias; la estudiante reflexiona mediante la retroalimentación que el docente imparte, reconociendo sus debilidades y fortalezas, gestionando su aprendizaje de forma autónoma (MINEDU, 2020).

De la misma manera, la evaluación consta de los siguientes elementos: Objeto de evaluación, se trata sobre lo que se pretende evaluar, donde se encamina la actividad evaluativa, desarrollando competencias de los estudiantes, teniendo en cuenta las capacidades por adquirir, ya que se enfrentan a problemas importantes en sus diversos

aspectos académicos. Producto de aprendizaje, para el término de sus actividades, los alumnos desarrollan competencias, que tendrán que demostrar mediante productos (informes, tareas, proyectos, etc.), estas evidencias son un medio de evaluación para la valoración del producto. Tarea de evaluación, es la actividad que presentarán los estudiantes, debe tener coherencia entre el objeto (competencias) y los resultados de aprendizaje (lo que se espera conseguir en los estudiantes). Los criterios de evaluación son la condición que cumple una determinada actividad para considerarla de calidad, los requisitos son la coherencia con el objeto y los resultados, debe ser significativo, claro, viable y creíble, aplicable a tareas similares y siendo una oportunidad para el aprendizaje. Medios, técnicas e instrumentos de evaluación, son las estrategias que realiza el evaluador para el objeto (cuestionarios, producciones, observaciones, etc.), se encarga de recaudar la información por medio de instrumentos de evaluación, por medio de listas de control, escalas de estimación rúbricas, etc. (Ibarra & Rodríguez, 2010).

Luego de los análisis previos, se plantea que la relevancia del presente estudio en el ámbito social, es que la utilidad de esta investigación promueve una información extensa para el ámbito educativo. De esta manera, favorece directamente a los profesores, ya que contribuye a conocer la eficacia sobre las herramientas gamificadas para la evaluación de los aprendizajes, a partir de la percepción de los docentes del área de comunicación del nivel primario. En el ámbito teórico, contribuye a un análisis profundo de las opiniones que tienen los docentes sobre las herramientas de gamificación como estrategia de evaluación para el área de comunicación. Como beneficio, la información podrá ser objeto de posteriores investigaciones, teniendo como base teórica, el conocimiento de los docentes sobre las herramientas gamificadas. De esta manera, contribuye a explorar las potencialidades pedagógicas de las herramientas gamificadas, como estrategia de evaluación para su posterior aplicación en diferentes áreas, e incluso en diferentes niveles educativos.

De acuerdo a esta reflexión, el objetivo general pretende determinar la percepción de los docentes de primaria sobre la gamificación como estrategia de evaluación para el área de comunicación, en estudiantes de escuelas privadas de Lima-Perú. Y en coherencia al objetivo general, los objetivos específicos pretenden determinar la percepción de los docentes de primaria sobre el uso efectivo del tiempo de clase, motivación, rendimiento, ubicuidad y satisfacción de la gamificación como estrategia de evaluación para el área de comunicación. Objetivos que se logran según la siguiente metodología.

## **METODOLOGÍA**

### **DISEÑO**

El presente estudio es de una sola variable “la percepción sobre la gamificación como estrategia de evaluación”. Se aplica el método descriptivo, porque se basa en investigaciones previas y en dar a conocer una realidad desconocida, pero existente. También hace uso de cuestionarios, que tienen como finalidad medir la variable estudiada, para luego ser determinada y descrita según sus resultados, tal como mencionan (Romero et al., 2021), así como el empleo de magnitudes, estimaciones y proyecciones (Cohen & Gómez, 2019). Es de enfoque cuantitativo, ya que se caracteriza por ser objetivo; es decir, sólo busca medidas precisas y un análisis basado en hechos y lógica a partir de la recolección de datos (Romero et al., 2021). Del mismo modo, en el análisis se emplean patrones estadísticos descriptivos; sin embargo, es imprescindible la producción de datos cuantificables. Para la recolección de dichos datos se necesita un instrumento de registro estructurado, es decir; la construcción de un cuestionario en el cual se considere su contenido y forma (Cohen & Gómez, 2019). Con el mismo sentido, el enfoque cuantitativo se caracteriza por el uso de técnicas e instrumentos de medición, muestreo y procedimientos estadísticos, tanto descriptivo como inferencial (Ñaupas et al., 2018).

El nivel de investigación es descriptivo, ya que son provechosos para determinar las dimensiones de un entorno. De la misma manera, se obtiene información detallada tal cual manifiesta el fenómeno (variable de estudio) (Romero et al., 2021). Por otro lado, este nivel de estudio se caracteriza por ser predominantemente univariados (Ñaupas et al., 2018); a modo de ejemplo, este estudio sólo analiza la variable “percepción” sobre la gamificación como estrategia de evaluación. Su diseño de investigación es no experimental, ya que es metódica y práctica. Además, sus variables no se manipulan de manera intencional, sino que se registran en su ambiente natural.

### **PARTICIPANTES**

La población está constituida por los docentes del nivel primario de algunas instituciones educativas privadas de Lima Metropolitana (Perú). En este caso, se considera desde primer al sexto grado de primaria. La muestra está conformada por 46 docentes del área de comunicación del nivel primario de tres instituciones educativas privadas de Lima Metropolitana, pertenecientes a una asociación educativa de condición económica pudiente. De los docentes seleccionados, 45 eran de género femenino y uno

de género masculino (ver figura 1). El tipo de muestra que se empleó es el no probabilístico intencionado, debido a que la elección de los participantes fue en relación con las características que el estudio demandó (Campbell et al., 2020).

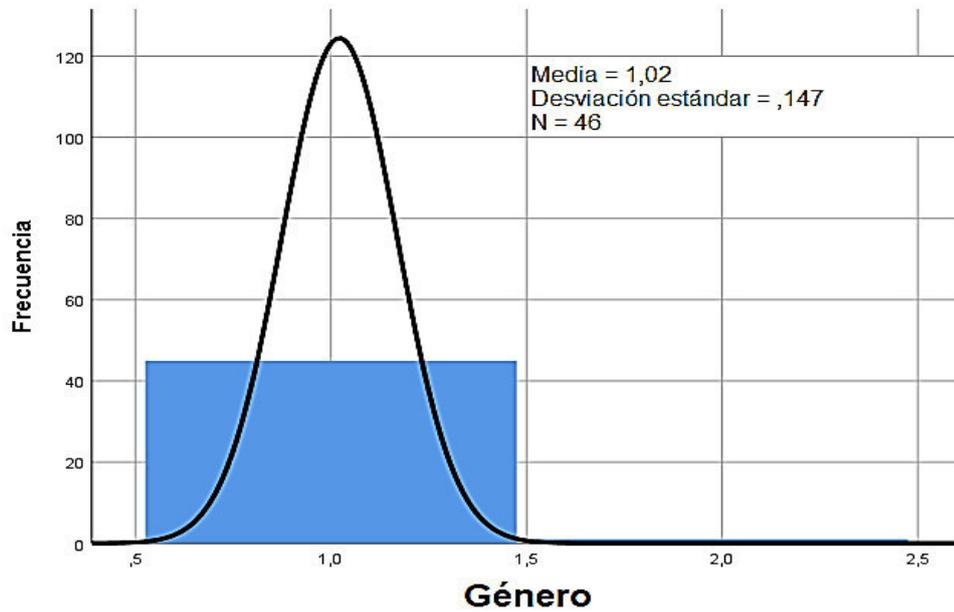


Figura 1: Histograma de Género

Según sus edades el 11% pertenece al rango de 21 a 30 años, mientras que el 33% se encuentra entre los 31 a 40 años. El 35% pertenece al rango de edad entre los 41 a 50 años, el 15% entre los 51 a 60 años y finalmente el 7% de 61 a más años de edad (ver figura 2).

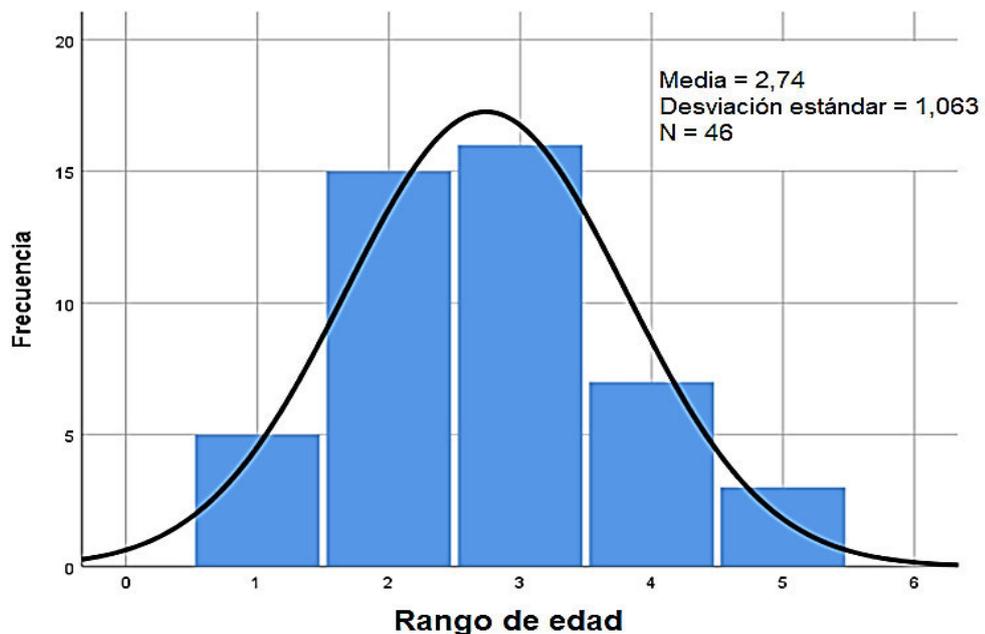


Figura 2: Histograma de Rango de Edad

En el rango de experiencia el 15% tiene de 1 a 5 años ejerciendo la docencia, el 9% entre los 6 a 10 años, y el 24% se encuentra entre los 11 a 15 años. Del mismo modo, el 24% tiene entre 16 a 20 años de experiencia, mientras que el 28% posee una experiencia de 21 años a más (ver figura 3).

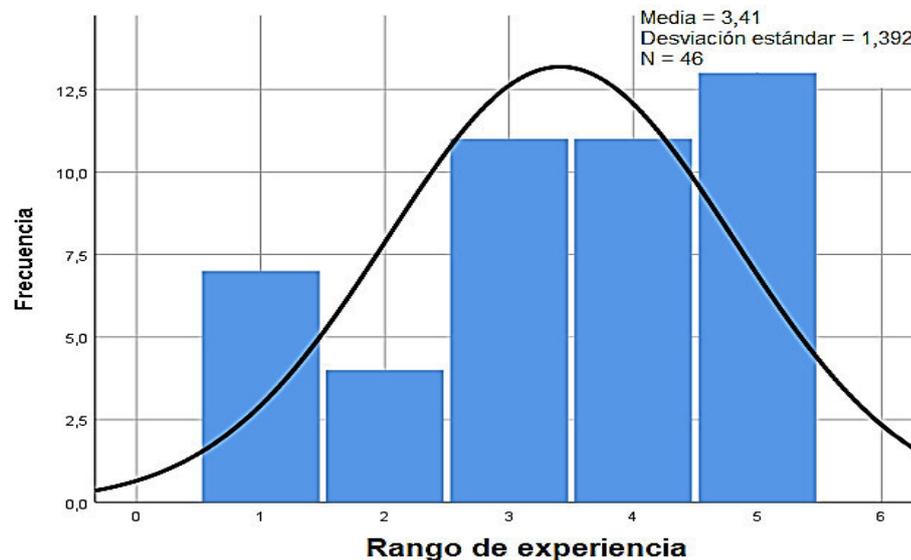


Figura 3: Histograma de Rango de Experiencia

Por otra parte, en el grado de enseñanza se observa que 8 docentes de la muestra pertenecen al 1° grado de primaria, y la misma cantidad en el 2° grado. En 3° grado se observan 9 docentes y en 4° grado 6 docentes. En 5° grado cinco docentes y la misma cantidad en 6° grado. Por otro lado, se contempla que 4 docentes enseñan en quinto y sexto grado al mismo tiempo, mientras que 1 docente enseña en cuarto, quinto y sexto grado a la vez (ver figura 4).

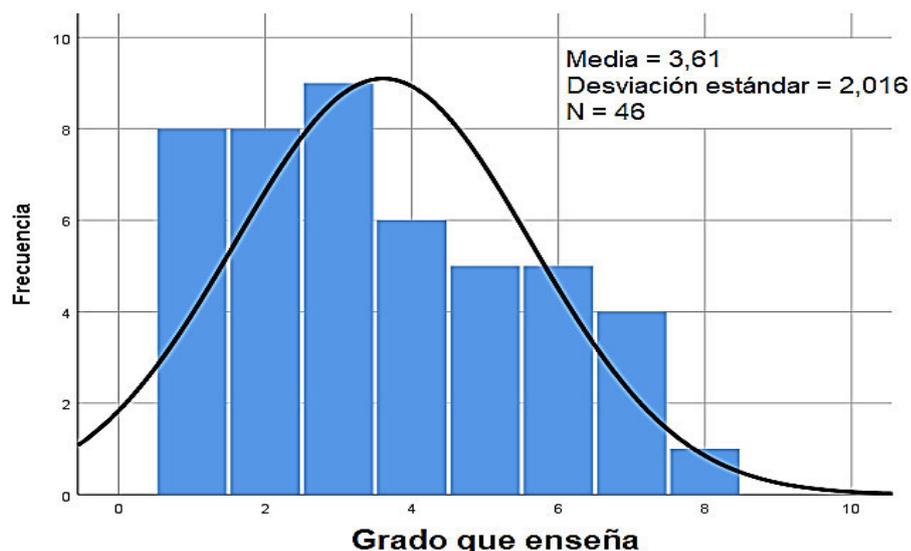


Figura 4: Histograma de grado que enseña.

## **INSTRUMENTOS**

El presente estudio se realizó con los siguientes instrumentos:

1) Escala de Sánchez-Rivas et al. (2019). Este cuestionario tenía la finalidad de comparar la percepción de la evaluación gamificada con la evaluación tradicional y fue adaptado siguiendo los objetivos propuestos desde el inicio de la investigación, por lo que fueron eliminados 2 ítems de las dimensiones “Uso efectivo” y “Ubicuidad”.

El aporte de la escala de Likert de los investigadores, fue validado por Verde-Quintanilla, et al. (2021), demostrando ser óptimo para el presente estudio. De esta manera, el cuestionario se digitalizó mediante un formulario de Google Forms (Google, 2022) y se envió a los directores de los tres colegios. El cuestionario está conformado por 18 ítems con cinco opciones de respuesta (5 = siempre, 4 = con frecuencia, 3 = a veces, 2 = poco, 1 = nunca), agrupados en dimensiones de la siguiente manera: a) Uso efectivo, los ítems “1,3 y 4”, b) Motivación, los ítems “5, 6, 7 y 8”, c) Rendimiento, los ítems “9, 10, 11 y 12”, d) Ubicuidad, los ítems “13, 14 y 15”, e) Satisfacción con los ítems “17, 18, 19 y 20”.

2) Ficha sociodemográfica, la finalidad de este instrumento fue recopilar datos específicos como género, rango de edad, nivel académico, grado que enseña, años de experiencia y la recolección de preferencias sobre el uso de herramientas de gamificación para la evaluación del área de comunicación. Este cuestionario fue elaborado según los objetivos del estudio. Comprende de nueve preguntas con opción de marcado múltiple, digitalizado mediante el formulario de Google Forms (Google, 2022).

## **PROCEDIMIENTOS**

En la investigación se utilizó, el programa Statistical Package for the Social Sciences software (SPSS, versión 26) (International Business Machines [IBM], 2021) para el procesamiento de análisis de datos obtenidos. Para la exposición de los resultados se empleó procedimientos estadísticos descriptivos (frecuencia, porcentajes y promedios). Asimismo, para la interpretación de resultados se analizaron tablas y figuras de tipo estadístico descriptivo. Sin embargo, es de suma importancia considerar el aspecto ético de la presente investigación, que fue realizado con la completa autorización de los docentes participantes y de los directivos de tres instituciones educativas privadas de Lima Perú. Estas contemplaciones éticas se fundamentan en los principios de anonimato,

de la participación voluntaria y de la buena premeditación de las partes; generando un clima de transparencia durante la investigación (Nduna et al., 2022).

## ANÁLISIS DE RESULTADOS

### Validez y Confiabilidad de Instrumentos

En esta investigación se analizó la validez y confiabilidad de la Escala de Sánchez-Rivas et al. (2019). Los resultados obtenidos a partir del Análisis Factorial Exploratorio (AFE) del presente instrumento, mediante la verificación de la prueba de ajuste muestral de *Kayser-Meyer y Olkin* ( $KMO = ,80$ ), y la prueba de *esfericidad de Bartlett* ( $\chi^2 = 553,689$   $gl = 153$ ,  $p < .000$ ) evidenció óptimos niveles de validez (ver Tabla 1).

**Tabla 1**

*Prueba de KMO y Bartlett*

Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adecuación de muestreo		, 80
Prueba de esfericidad de Bartlett	Aprox. Chi-cuadrado	553,689
	gl	153
	Sig.	,000

Asimismo, el gráfico de sedimentación de Cattell (Scree Plot), muestra que la escala es multidimensional (posee varias dimensiones) organizando los 18 ítems de la escala de Sánchez-Rivas et al. (2019) (ver Figura 5).

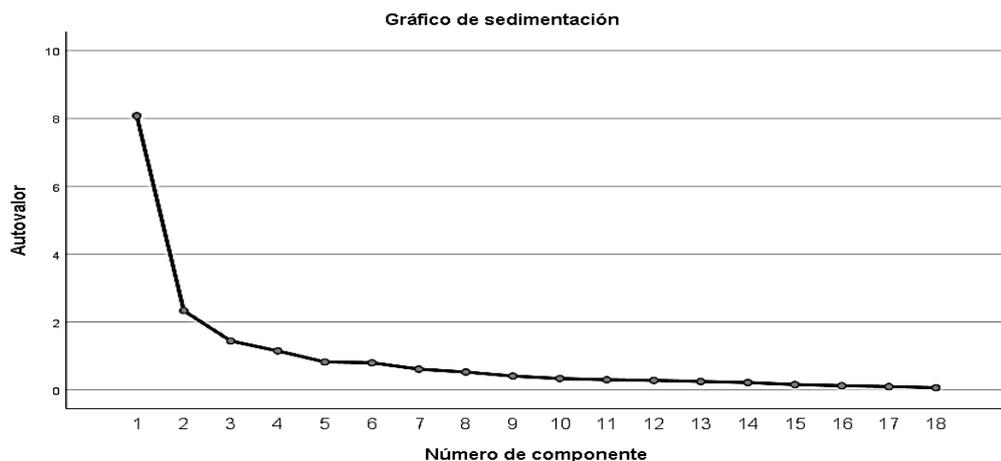


Figura 5: Gráfico de Sedimentación de Cattell (Scree Plot).

Para el análisis de confiabilidad, se empleó el método de consistencia interna del coeficiente de Alpha de Cronbach. Así, en el análisis general se obtuvo un coeficiente de .92; evidenciando óptimos niveles de confiabilidad y consistencia de los ítems (ver Tabla 2).

**Tabla 2***Coefficiente de Consistencia Interna*

Alfa de Cronbach	Nro. de Elementos
.92	18

Después del análisis de validez y confiabilidad del instrumento con las pruebas respectivas, se analizó los estadísticos descriptivos por dimensiones de la variable percepción sobre la gamificación como estrategia de evaluación.

**Estadísticos Descriptivos**

Se analizó los estadísticos descriptivos a partir de la Tabla 3, teniendo en cuenta las siguientes categorías de la escala como opciones de respuesta: (5 = siempre, 4 = con frecuencia, 3 = a veces, 2 = poco, 1 = nunca). Al analizar la variable general de “gamificación”, se observó que la media obtenida fue de 3.90; lo que significa que, según las dimensiones de respuesta de la escala de Likert, los docentes encuestados perciben que el uso de la gamificación es efectivo para la evaluación, en el área de comunicación. De esta manera, se observa que en la dimensión “uso efectivo” de la percepción sobre la gamificación como estrategia de evaluación, la media obtenida fue de 3,97. Esto significa que los docentes perciben la efectividad en la utilización de la gamificación para evaluar los aprendizajes en el área de comunicación. Además, en la dimensión “motivación” la media obtenida fue de 4,01, demostrando que los docentes de primaria del área de comunicación, perciben el interés de los estudiantes para ser evaluados mediante las herramientas de gamificación.

De igual forma, en la dimensión “rendimiento” la media obtenida fue de 3,82; revelando así, que los docentes con frecuencia consideran que los estudiantes desarrollan de manera exitosa la evaluación gamificada. Por otro lado, en la dimensión “ubicuidad” la media obtenida fue de 3,59, probando que los docentes observan la continuidad del aprendizaje fuera del aula, es decir; los estudiantes resuelven evaluaciones gamificadas propuestas para la casa. Finalmente, la dimensión “satisfacción” obtuvo una media de 4,08, demostrando en los docentes, el gusto y entusiasmo por la elaboración de sus evaluaciones gamificadas.

**Tabla 3***Estadísticos descriptivos*

Variable / Dimensiones	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación
Gamificación	46	3	5	3,90	,477
Uso efectivo	46	2	5	3,97	,548
Motivación	46	3	5	4,01	,592
Rendimiento	46	2	5	3,82	,614
Ubicuidad	46	2	5	3,59	,777
Satisfacción	46	3	5	4,08	,615
N válido (por lista)	46				

**Análisis exploratorios (Pirámide de Población)**

De acuerdo a este análisis exploratorio se pueden distinguir los 5 grupos de profesores según los años de experiencia ejerciendo la docencia (ver Figura 6). De esta manera, se puede observar que para el **primer grupo (1 a 5 años)** es mayor en docentes que enseñan quinto grado llegando a un nivel tres, lo que significa que a veces perciben la efectividad de la gamificación en evaluación para el área de comunicación.

Para el **segundo grupo (6 a 10 años)** se aprecia que los docentes de 4° grado, perciben poca efectividad de la gamificación en las evaluaciones del área de comunicación. El **tercer grupo (11 a 15 años)** fue mayor en docentes que enseñan 4° grado llegando a un nivel cuatro, lo que significa que con frecuencia perciben la efectividad de la gamificación en evaluación en esta área curricular. También, para el **cuarto grupo (16 a 20 años)** los docentes que enseñan cuarto y quinto grado alcanzaron el mismo nivel tres, evidenciando que sólo a veces perciben la efectividad a la gamificación para evaluar el área de comunicación. Finalmente, el **quinto grupo (21 a más años)** la percepción de la efectividad de la gamificación es mayor en los docentes que enseñan 4° grado, alcanzando un nivel cinco, lo que significa que siempre perciben efectiva la gamificación para evaluar el área de comunicación.

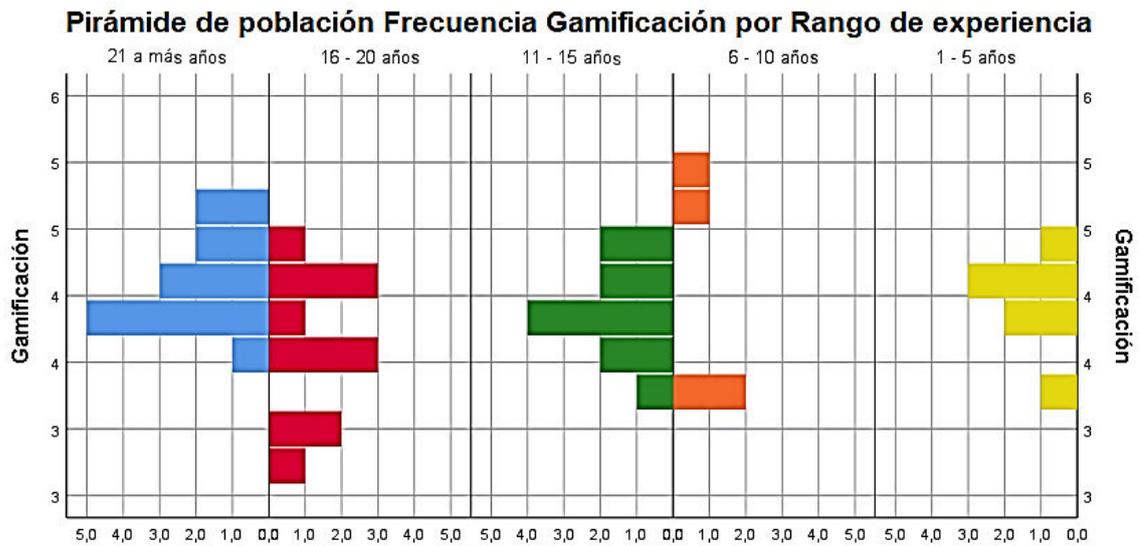


Figura 6: Pirámide de población (según grado que enseñan).

### Análisis de Diagrama de Cajas

En el primer boxplot (ver Figura 7), sobre gamificación y el grado escolar, se identificó que los docentes que enseñan en un (primero, segundo y quinto de primaria), la mediana se encuentra ubicada entre los valores tres y cuatro, correspondientes a la categoría de estimación “a veces” y “con frecuencia”. También para los docentes que enseñan en dos aulas (quinto y sexto de primaria) y los que enseñan en tres (cuarto, quinto y sexto de primaria), la mediana se encuentra ubicada en la categoría “a veces” y “con frecuencia”. Por otro lado, para los docentes que enseñan en una sola aula (tercero y cuarto de primaria), la mediana se encuentra ubicada en la categoría “con frecuencia” y “siempre”, mientras que para los docentes que sólo enseñan en sexto grado, la mediana se encuentra ubicada en la categoría “con frecuencia”.

En los casos centrales (entre el percentil 25 y 75 de la primera y de la tercera bisagra de Tukey) los valores se ubican entre los tres y cinco para los docentes que enseñan en una sola aula (primero, segundo, tercero, cuarto), así como para los que enseñan ambos grados (quinto y sexto). Mientras para los que enseñan en una sola aula (quinto y sexto) están entre los valores tres y cuatro, así como todos los casos que enseñan en tres aulas paralelamente (cuarto, quinto y sexto). Además, se evidencia un caso extremo en sexto grado por el encuestado número 28 con valores entre los cuatro y cinco (con frecuencia y siempre).

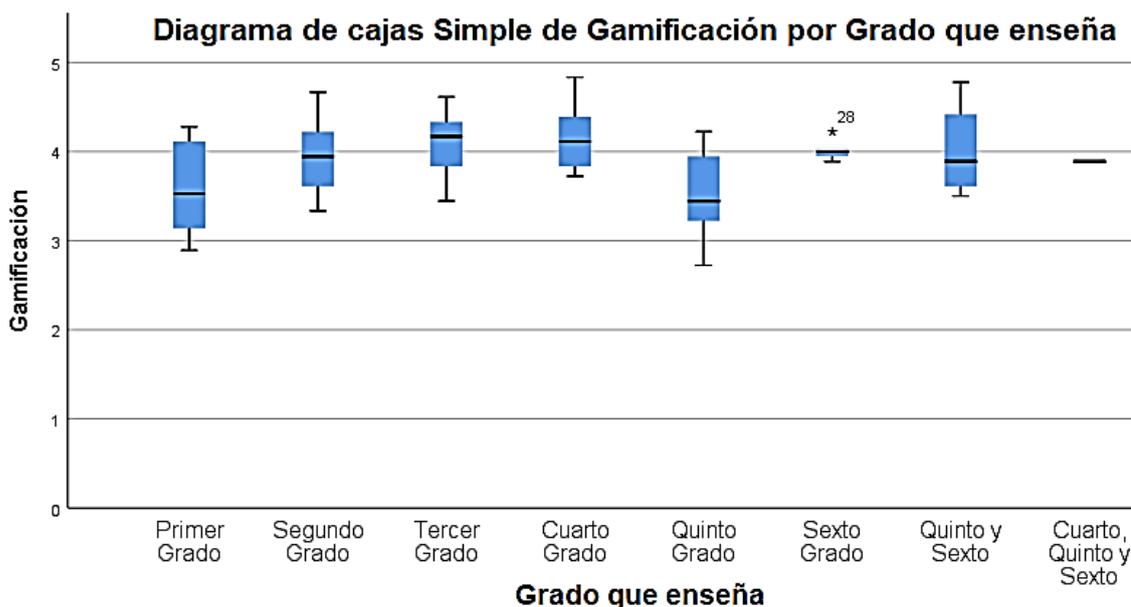


Figura 7: Diagrama de cajas de Gamificación-Grado que enseña.

En el segundo boxplot (Figura 8), sobre el uso efectivo y el grado que enseña, se determinó que para los docentes que enseñan en primer grado, la mediana se encuentra en la categoría de estimación “con frecuencia” y “siempre”. Para los docentes que enseñan en un solo grado, y para los que enseñan en dos grados paralelamente (quinto y sexto), la mediana se encuentra en la categoría de estimación “con frecuencia” y “siempre”. También para los docentes que enseñan sólo tercer grado, así como para los que enseñan en cuarto, quinto y sexto paralelamente, la mediana se encuentra ubicada en en la categoría de estimación “con frecuencia”, mientras que para los que enseñan sólo en quinto grado, la mediana se encuentra en la categoría de estimación “a veces”.

Por otro lado, en los casos centrales (entre el percentil 25 y 75 de la primera y de la tercera bisagra de Tukey) los valores se ubican entre tres y cuatro para los docentes que enseñan en una sola aula (primero y quinto), así como los valores tres y cinco para los que enseñan en 2° grado. También para los docentes que enseñan en una sólo aula (tercero, cuarto y sexto), así como para los que enseñan en ambos grados (quinto y sexto), los valores se ubican entre cuatro y cinco. Mientras que para los que enseñan cuarto, quinto y sexto, se ubican en el valor se ubica en el nivel cuatro. Además, se refleja un caso atípico en 3° grado, por el encuestado número 9 con valores entre los tres y cuatro (con frecuencia y siempre).

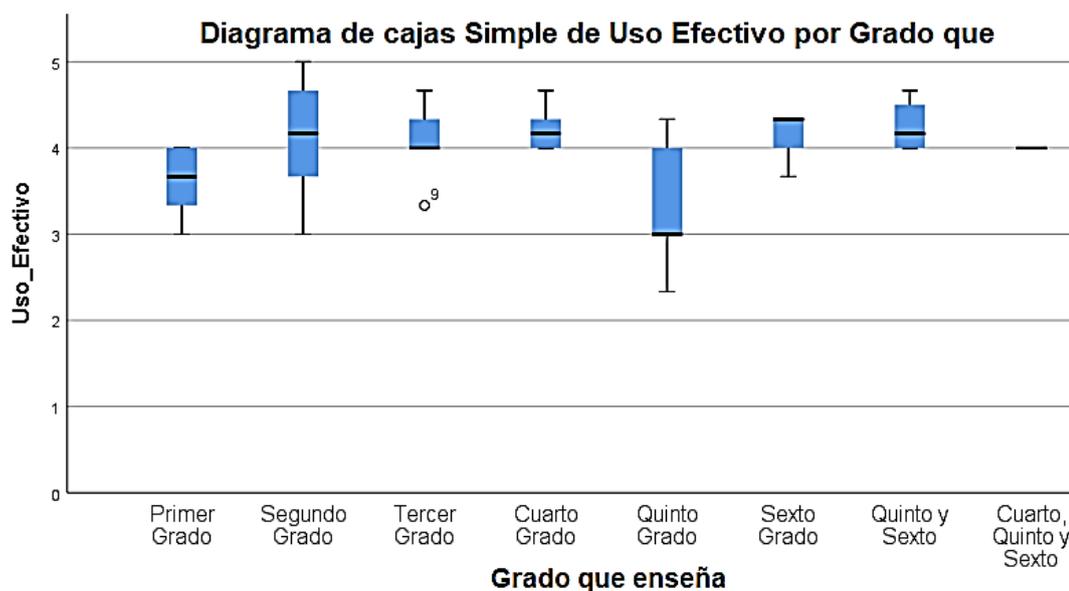


Figura 8: Diagrama de cajas de Uso Efectivo-Grado que enseña.

En el tercer boxplot (Figura 9), sobre motivación y el grado que enseña, se estableció que para los docentes que enseñan en una sola aula (primero y quinto de primaria), la mediana se encuentra ubicada en la categoría de estimación “a veces” y “con frecuencia”. También para los docentes que enseñan en una sola aula (segundo, tercero y sexto de primaria), la mediana se encuentra en la categoría de estimación “con frecuencia”, así como para los docentes que enseñan en cuarto, quinto y sexto. Por otro lado, para los docentes que enseñan en 4° grado, la mediana se encuentra en la categoría de estimación “con frecuencia” y “siempre”, así como para los que enseñan en ambos grados (cuarto y quinto).

En los casos centrales (entre el percentil 25 y 75 de la primera y de la tercera bisagra de Tukey) los valores se ubican entre los tres y cinco para los docentes que enseñan en una sola aula (primero y segundo), así como para los que enseñan ambos grados (quinto y sexto). Para los que enseñan en una sola aula (tercero, cuarto y sexto) los valores se ubican entre cuatro y cinco. Del mismo modo, para los docentes que enseñan en 5° grado, los valores se ubican entre dos y cuatro. Mientras que para todos los casos de docentes que enseñan en cuarto, quinto y sexto paralelamente, el valor se encuentra en cuatro. Además, se muestra un caso atípico en 6° grado por el encuestado número 28 con el valor cinco (siempre).

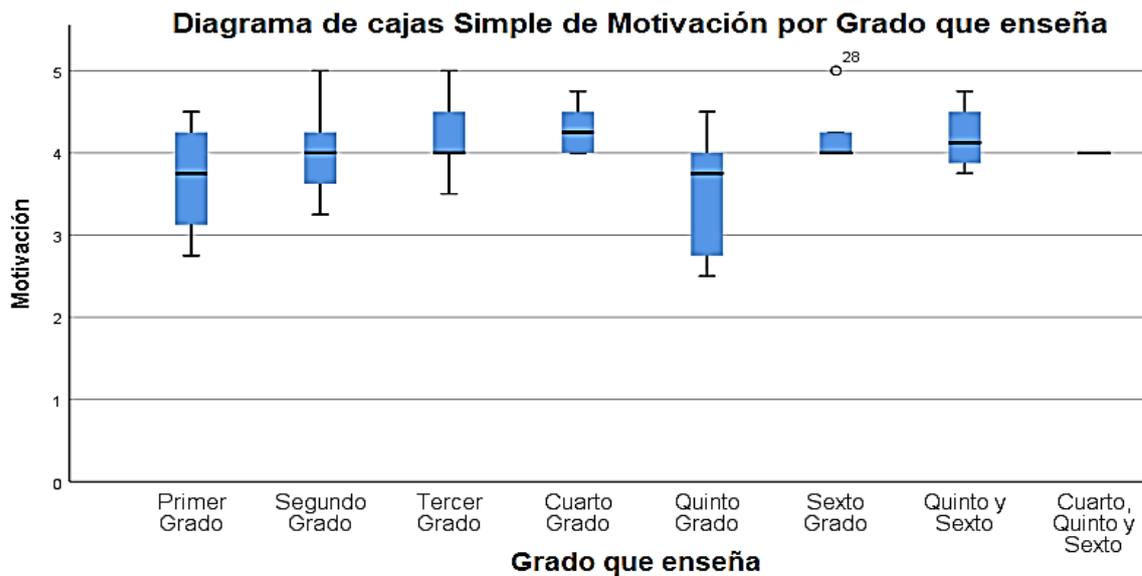


Figura 9: Diagrama de cajas de Motivación-Grado que enseña.

En el cuarto boxplot (Figura 10), sobre rendimiento y el grado que enseña, se registró que para los docentes que enseñan en una sola aula (primero, quinto y sexto de primaria), la mediana se encuentra en la categoría de estimación “a veces” y “con frecuencia”, así como para los que enseñan ambos grados (quinto y sexto). También para los docentes que enseñan en una sola aula (segundo y tercero de primaria), la mediana se encuentra en la categoría de estimación “con frecuencia”. Por otro lado, para los docentes que enseñan en cuarto grado, la mediana se encuentra en la categoría de estimación “con frecuencia” y “siempre”, así como para los docentes que enseñan en cuarto, quinto y sexto paralelamente. En los casos centrales (entre el percentil 25 y 75 de la primera y de la tercera bisagra de Tukey) los valores se ubican entre los dos y cuatro para los docentes que enseñan en una sola aula (primero y quinto), mientras que para los que enseñan en 6° grado, los valores se ubican entre tres y cuatro.

Asimismo, para los docentes que enseñan en una sola aula (segundo y tercero), los valores se ubican entre tres y cinco, así como para los que enseñan en ambos grados (quinto y sexto). También para los que enseñan en 4° grado, los valores se ubican entre tres y cinco. Tal como para todos los casos de los docentes que enseñan cuarto, quinto y sexto.

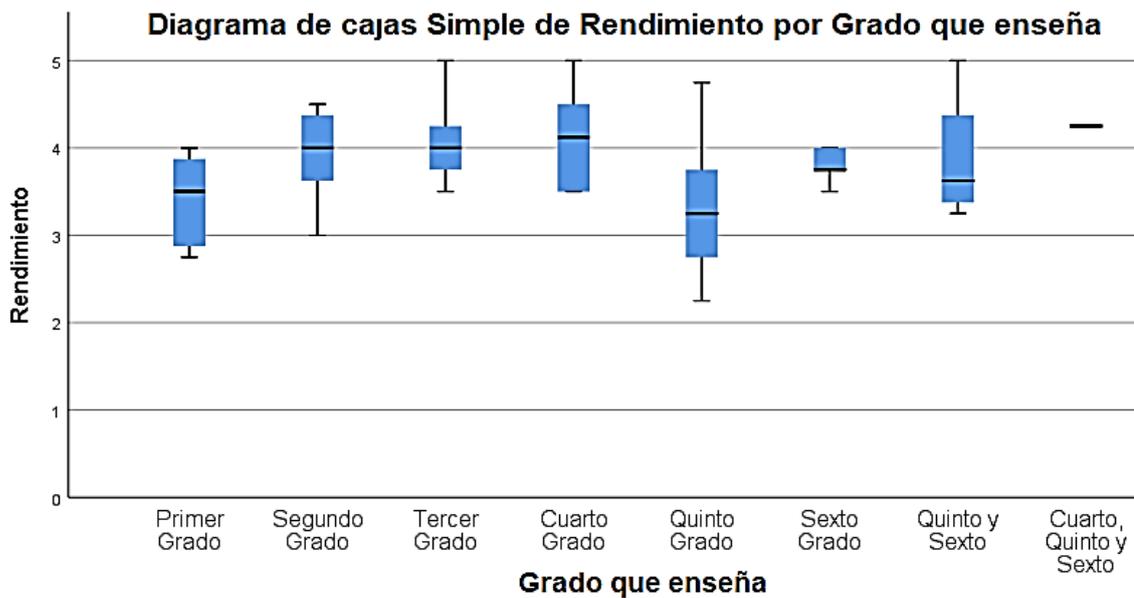


Figura 10: Diagrama de cajas de Rendimiento-Grado que enseña.

En el quinto boxplot (Figura 11), sobre ubicuidad y el grado que enseña, se observó que para los docentes que enseñan en una sola aula (primero, segundo, tercero, cuarto y sexto de primaria), la mediana se encuentra en la categoría de estimación “a veces” y “con frecuencia”, así como para los que enseñan ambos grados (quinto y sexto) y los que enseñan en cuarto, quinto y sexto paralelamente. También para los docentes que enseñan solo en 5° grado, la mediana se encuentra en la categoría de estimación “con frecuencia”.

Por otro lado, para los docentes que enseñan en 4° grado, la mediana se encuentra ubicada entre los valores cuatro y cinco, correspondientes a la categoría de estimación “con frecuencia” y “siempre”, así como para los docentes que enseñan en cuarto, quinto y sexto paralelamente. En los casos centrales (entre el percentil 25 y 75 de la primera y de la tercera bisagra de Tukey) los valores se ubican entre los 2 y 4 para los docentes que enseñan solo en primer grado, mientras que para los que enseñan una sola aula (segundo, tercero, cuarto, quinto y sexto de primaria), los valores se ubican entre tres y cuatro, así como para los que enseñan en cuarto, quinto y sexto. para los que enseñan ambos grados (quinto y sexto), los valores se ubican entre dos y cinco.

Se muestra un caso atípico en 6° grado por el encuestado número 19 con el valor cinco (siempre).

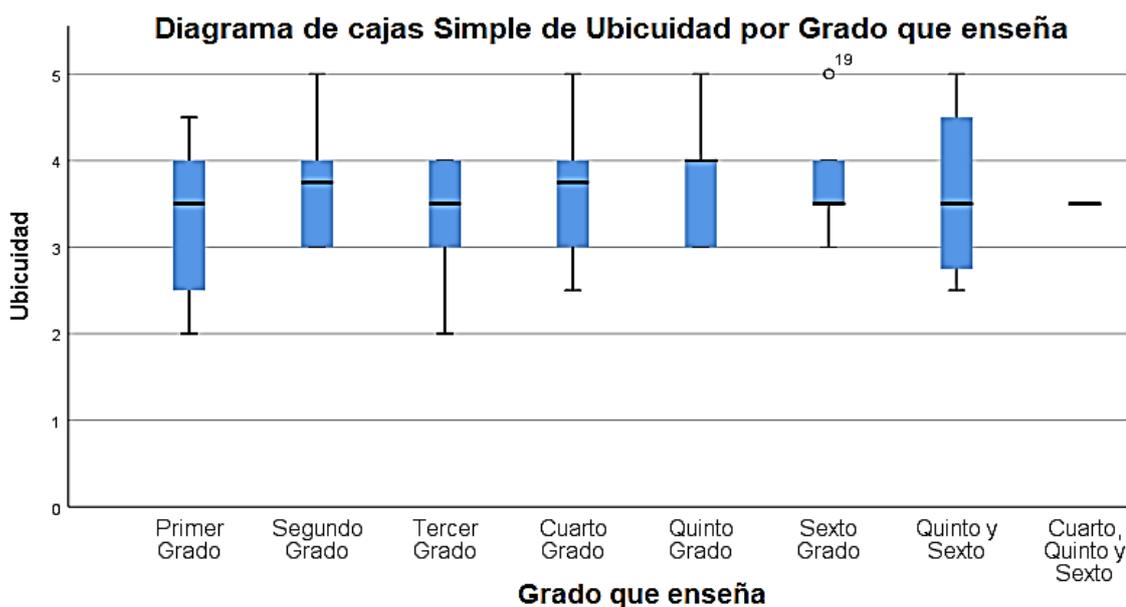


Figura 11: Diagrama de cajas de Ubicuidad-Grado que enseña.

En el sexto boxplot (Figura 12), sobre satisfacción y el grado que enseña, se identificó que para los docentes que enseñan solo en 1° grado, la mediana se encuentra en la categoría de estimación “a veces” y “con frecuencia”, así como para los que enseñan cuarto, quinto y sexto. También para los docentes que enseñan una sola aula (segundo, quinto y sexto de primaria), la mediana se encuentra en la categoría de estimación “con frecuencia”. Para los que enseñan en una sola aula (tercero y cuarto de primaria), la mediana se en la categoría de estimación “con frecuencia” y “siempre”, así como para los que enseñan ambos grados (quinto y sexto). En los casos centrales (entre el percentil 25 y 75 de la primera y de la tercera bisagra de Tukey) los docentes se ubican entre los tres y cinco para los docentes que enseñan en un solo grado como: una sola aula (primero y segundo), así como para los que enseñan en ambos grados (quinto y sexto), mientras que para los que enseñan en una sola aula (tercero y cuarto), los valores se ubican entre cuatro y cinco.

Además, de los profesores que sólo enseñan en 5° de primaria, los valores se ubican entre tres y cuatro, así como todos los casos que enseñan en cuarto, quinto y sexto. De los docentes que sólo enseñan en 6° grado, el valor se ubica en cuatro. Por otra parte, se observa algunos casos atípicos en 3° de primaria, los encuestados números 8 y 33 se ubican en el valor cinco (siempre), mientras que el encuestado 31 perteneciente al quinto grado, se ubica en el valor tres (a veces). De igual forma, se muestran casos extremos en

3° grado como los encuestados números 9 y 46, ubicados entre los valores (a veces y con frecuencia).

Se observa casos extremos en 6° grado, el encuestado número 26, ubicado entre los valores (a veces y con frecuencia), así como el encuestado 38, ubicado entre los valores (con frecuencia y siempre).

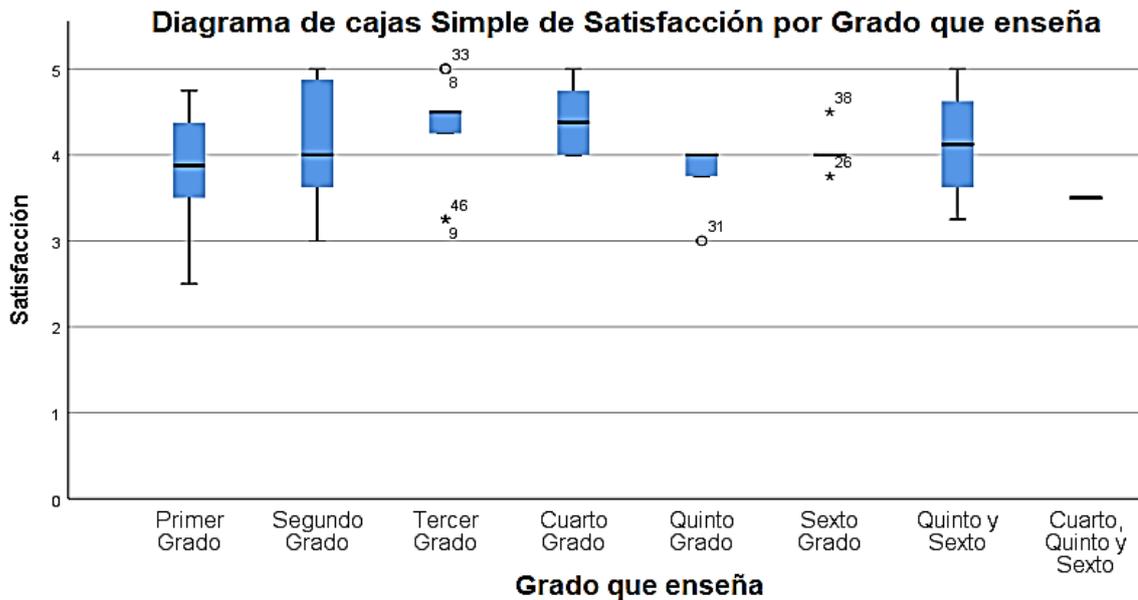


Figura 12: Diagrama de cajas de Satisfacción-Grado que enseña.

### Análisis del Uso de Herramientas Gamificadas

En el presente estudio se registró las herramientas gamificadas más empleadas según la percepción de los docentes del área de comunicación. Para ello, se analizaron tres preguntas con opción múltiple. En la Figura 13, se observa que las herramientas gamificadas que más conocen los docentes de primaria son: Kahoot! (2022) con un 87%, Quizizz (2022) con un 83%, y Genially (2022) con el 78%. Mientras que las menos conocidas por los docentes son Toovari (2022) con un 0%, Classcraft (2022) con un 7% y Edmodo (2022) y Quizlet (2022) con un 15% cada una. Es decir se aprecia un desconocimiento por parte de algunos docentes sobre la utilidad y efectividad de algunas herramientas de gamificación.

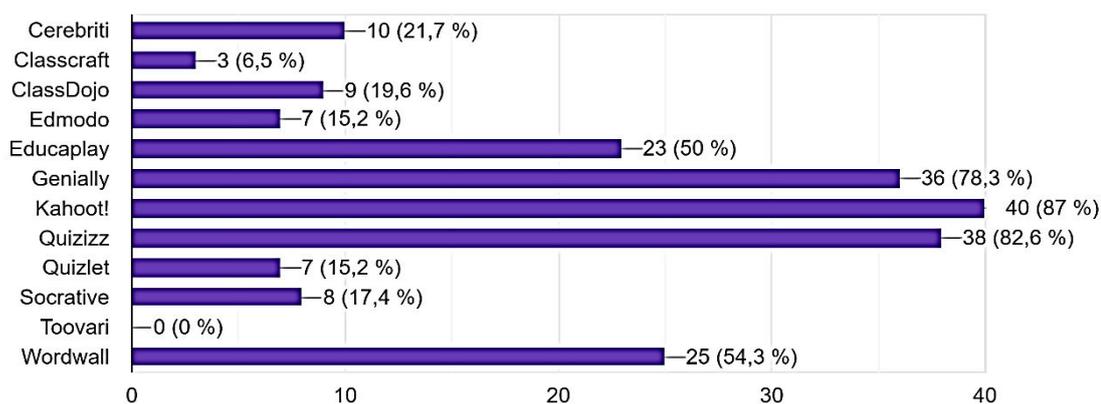


Figura 13: Diagrama de barras de herramientas gamificadas más conocidas. Se aprecian los siguiente aplicativos: Cerebriti (2022), Classcraft (2022), ClassDojo (2022), Edmodo (2022), Educaplay (2022), Genially (2022), Kahoot! (2022), Quizizz (2022), Quizlet (2022), Socrative (2022), Toovari (2022) y Wordwall (2022).

En la Figura 14, se analizó las preferencias de las herramientas gamificadas según la utilidad a la hora de evaluar aprendizajes en el área de comunicación. De esta manera, Kahoot! y Quizizz son consideradas por los docentes como las más útiles con un 78% cada una, destacando del resto; mientras que Genially continua con un 67% de preferencias. Por otra parte, las herramientas consideradas por las docentes como menos efectivas para cumplir con el proceso de evaluación son: Classcraft y Toovari con un 0% cada una, ClassDojo con un 2% y Edmodo con un 7%.

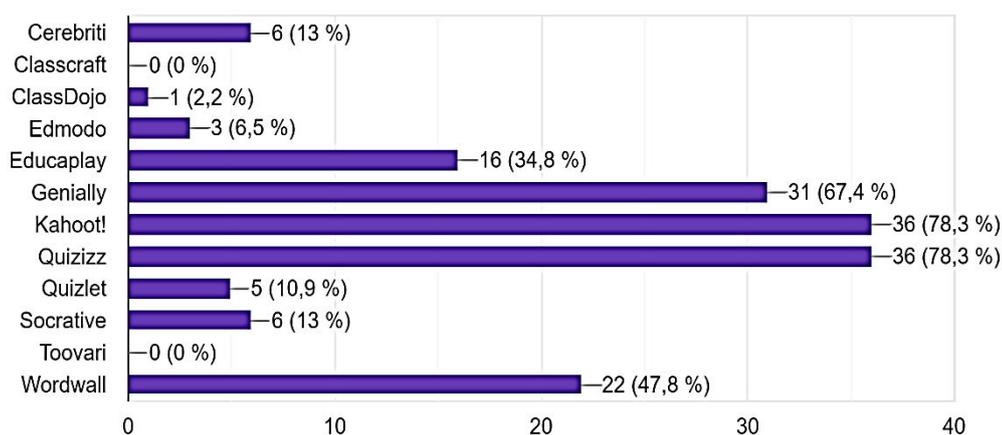


Figura 14: Diagrama de barras de herramientas gamificadas según su utilidad.

En la Figura 15, se muestra las preferencias de las herramientas de gamificación que más se ajustan para evaluar las competencias en el área de comunicación del nivel primario. Con mejores puntuaciones tenemos a: Quizizz con un 72%, Kahoot! con un

63% y Genially con un 28%, mientras que con menor puntuación tenemos a: Toovari con un 0%, Classcraft y Edmodo con 2% cada una, y ClassDojo con 4%.

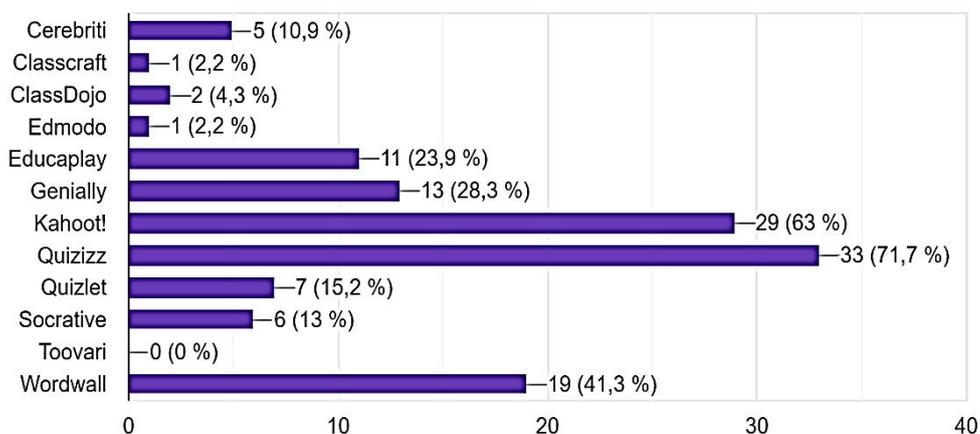


Figura 15: Diagrama de barras de herramientas gamificadas que más se ajustan para evaluar competencias del área de comunicación.

## DISCUSIÓN

La investigación tiene como objetivo, determinar la percepción de los docentes de primaria, sobre la gamificación como estrategia de evaluación para el área de comunicación en estudiantes de escuelas privadas de Lima-Perú. Esta investigación se realizó a partir del estudio efectuado por Sánchez-Rivas et al. (2019), quien expone que la aplicación de la evaluación gamificada aclara la percepción de los docentes en cuanto a la motivación que genera en los estudiantes en el área de ciencias; siendo un gran potencial para que el estudiante continúe sus aprendizajes durante la sesión evaluativa.

Se identificó que existe una percepción positiva de los docentes sobre la eficiencia al evaluar aprendizajes mediante la estrategia de gamificación en el área de comunicación, estos resultados se ratificaban con la investigación de Colomo-Magaña et al. (2020), quienes confirman que la evaluación gamificada en la asignatura de Historia es apreciada de forma positiva por lo provechoso que resulta para los docentes a diferencia de la evaluación tradicional. Del mismo modo, para Sánchez-Rivas et al. (2019), quienes afirman que el uso de la evaluación gamificada en Ciencias Naturales presenta notables ventajas a diferencia de la tradicional, debido a la participación que demuestran los estudiantes a la hora de ser evaluados. Asimismo, se corrobora los estudios de Verde-Quintanilla et al. (2021), en la que se identificó que los docentes de inicial, primaria, secundaria y superior universitaria, perciben con un nivel óptimo, la utilización de las

herramientas gamificadas como estrategia para la enseñanza-aprendizajes en los entornos virtuales.

En el análisis exploratorio, se observó que, para el primer grupo de docentes de 1 a 5 años de experiencia, y para el grupo de 16 a 20 años, tienen una percepción eficiente a la hora de evaluar los contenidos curriculares en el área de comunicación. Para los docentes de 6 a 10 años de experiencia, la evaluación gamificada es poco eficiente para evaluar el área de comunicación. Mientras que para los docentes con 11 a 15 años de experiencia aprecian con frecuencia el uso de la evaluación gamificada como positiva, tanto para el estudiante como para ellos mismos. También, se observa una gran preferencia en los docentes de 21 años a más de experiencia, ya que perciben a la estrategia de evaluación gamificada como eficiente para lograr los aprendizajes en los estudiantes, creando mayor motivación durante su uso. Además, se observó que la evaluación gamificada es utilizada por los docentes con mayor frecuencia en 4° grado de primaria, por lo que se considera una correspondencia entre la edad de los estudiantes con la motivación que ofrece esta estrategia. Estos resultados comprueban la efectividad que produce la gamificación en niños de seis a diez años de edad (Fadhli et al., 2020), mediante una experiencia de alto flujo (Oliveira et al., 2022) y el incremento en la curiosidad de las herramientas gamificadas (Alabbasi, 2018). Sin embargo, aunque no corresponde a un estudio en educación primaria, para Ongoro y Mwangoka (2019), la gamificación también se da en los niños de preescolar, como lo demuestra una prueba de sonido alfabético gamificado para niños; que resultó ser beneficioso para mejorar el aprendizaje del idioma en niños de Tanzania.

Luego, de acuerdo a la variable percepción docente sobre gamificación como estrategia de evaluación, los profesores que enseñan de primero a sexto grado; perciben con frecuencia lo provechoso que resulta su utilización para evaluar contenidos curriculares en el área de comunicación. Asimismo, consideran que es beneficioso para captar la atención de los estudiantes mientras son evaluados; es decir, el enfoque positivo que ven los profesores en los estudiantes al dar su evaluación gamificada en el aula es su interacción entre ellos y participación activa (Pektaş & Kepceoğlu, 2021; Rincón-Flores et al., 2022), ayudando a los profesores en su proceso de aprendizaje (Lampropoulos et al., 2022). Sin embargo, para que todo fluya de forma efectiva el profesor debe elegir las estrategias de gamificación más adecuadas (Zhan et al., 2022).

Teniendo en cuenta los resultados obtenidos en la dimensión sobre el uso efectivo en el tiempo de clase, los docentes que enseñan el área de comunicación desde primero a

sexto grado, consideran que los estudiantes finalizan las preguntas propuestas de la evaluación gamificada en un tiempo determinado, desencadenando cierto grado de compromiso en desarrollar los contenidos con éxito (Ndlovu & Mhlongo, 2020) y los aprendizajes en las sesiones de clases (Arufe-Girlosdiez et al., 2022) de esta manera se divierten con la prueba y mejoran su concentración y atención (Aljraiwi, 2019). Pero, en ocasiones al usar las herramientas gamificadas con tiempo limitado, muchas veces genera en el estudiante ansiedad por terminar, dando como resultado que su uso efectivo no sea el adecuado (Araya et al., 2022; Dockterman et al., 2021). Lo que conllevaría a analizar otros factores asociados a la gamificación como el intervalo de tiempo para su aplicación.

Asimismo, en la dimensión motivación, los docentes de primaria manifiestan, que con frecuencia los estudiantes permanecen tranquilos durante la prueba gamificada. Además, adoptan un papel activo durante toda la evaluación, mostrando interés por ser evaluados. Los resultados que se comprueban con los estudios de Mee et al. (2020), quienes aseguran que la gamificación juega un rol elemental en el aprendizaje de los estudiantes, ya que despierta el interés de forma inconsciente, así como el logro significativo y agradable durante el proceso formativo (Aljraiwi, 2019; Sailer & Homner, 2020). La gamificación también genera el disfrute y buen humor en los participantes y el compromiso, desencadenando una experiencia de aprendizaje productiva y prolongada (Ferriz-Valero et al., 2020; Papp, 2017; Pektaş & Kepceoğlu, 2019). No obstante, se observó que la motivación producida no perdura por mucho tiempo (Sánchez-Pacheco, 2019a) y que no es satisfactoria para los estudiantes, ya que altera su personalidad (Sánchez-Pacheco, 2019b). Este hallazgo nuevamente expone la necesidad de analizar factores asociados, como el tiempo de aplicación y las características psicológicas de los estudiantes.

Por otro lado, en la dimensión rendimiento, los docentes de primero a sexto de primaria, revelan que los estudiantes no sólo adquieren y aplican los aprendizajes logrados con la evaluación gamificada, sino que desarrollan competencias comunicativas entre pares. Estos resultados se reafirman con la investigación de Rincon-Flores et al. (2018), quienes plantean que la gamificación tiene la capacidad de ser considerada como estrategia innovadora, debido a los resultados positivos en el rendimiento de los estudiantes, considerando que puede ser modificada gradualmente según el desempeño y necesidades. Asimismo, promueve en los estudiantes el desarrollo de habilidades y competencias (Pérez & Gértudrix-Barrío, 2021), así como la interacción entre pares (Nand et al., 2019) y la colaboración entre compañeros (Ortiz-Colón, et al., 2018). Pero,

por el contrario, discrepa con lo mencionado por Sánchez-Pacheco (2019a), ya que mientras los estudiantes compiten en la gamificación, se puede desarrollar conductas antiéticas como el plagio y la ausencia de cooperación.

En la dimensión ubicuidad, los docentes de primaria evidencian con frecuencia que la evaluación gamificada, genera en el estudiante el impulso de realizarlo fuera del aula. Estos resultados se consolidan en el estudio de Alabbasi (2018), quien afirma que los profesores presencian en ocasiones que las evaluaciones gamificadas fomentan en el estudiante su autonomía. Además, los estudiantes demuestran entusiasmo hacia el juego producido por el docente (Brigham, 2019), que termina por incentivarlos a realizarla, generando valor al estímulo individual (Sánchez-Pacheco, 2019a). En cambio, se opone con lo propuesto por Sánchez-Pacheco (2019b), que manifiesta que los estudiantes no demuestran el compromiso para realizar la actividad fuera del aula. Del mismo modo, en la dimensión satisfacción, los docentes de primero a sexto de primaria, refieren que la evaluación gamificada es consecuente con la innovación educativa, y con la demanda global. Confirmando así los aportes de Rincon-Flores et al. (2018), indicando, que la gamificación es considerada una de las estrategias innovadoras para trabajar durante la virtualidad. Sin embargo, difiere su introducción al campo educativo, por ser novedoso y con poco estudiado para detallar su alcance en los estudiantes (Sánchez-Pacheco, 2019a).

Con respecto a las preferencias de las herramientas gamificadas más empleadas, por su utilidad para evaluar aprendizajes y competencias por los docentes de primaria que enseñan el área de comunicación, se observa que sobresalen Kahoot! y Quizizz, mientras que las menos conocidas o rentable son Toovari y Classcraft. Estos resultados se sustentan con el estudio realizado por Adnyani et al. (2020), en el que se expone, a partir de la percepción de los docentes, la preferencia por el uso de Kahoot!, por su diseño novedoso e interactivo que proporciona la atención del estudiante (Ismail et al., 2018) y por su facilidad para ser manejado e integrado para evaluar los aprendizajes (Bicen & Kocakoyun, 2018). Asimismo, la aplicación Quizizz es considerada beneficiosa para los docentes, por los informes que proporciona este tipo de pruebas (Darmawan, 2020), como la facilidad de uso durante las evaluaciones, tanto de forma presencial o mediante tareas programadas (Bottentuit, 2020).

## CONCLUSIONES

En base a los resultados obtenidos se concluye que los maestros de primaria perciben la efectividad del examen gamificado. Esto se debe a que los encuestados tuvieron una opinión favorable sobre las herramientas para evaluar contenidos curriculares en el área de comunicación, gracias al interés que causa en los estudiantes a diferencia de las típicas evaluaciones tradicionales. Específicamente, los maestros de primaria observan con un nivel bueno el tiempo otorgado para la realización del examen gamificado, debido a que los participantes consideran que con frecuencia se completa las actividades propuestas durante la sesión de aprendizaje. Asimismo, perciben que los estudiantes se mantienen atentos durante la evaluación, logrando terminar cada pregunta propuesta y evidenciando el logro del aprendizaje.

También, se infiere que los maestros contemplan con un buen nivel el estímulo que logra el examen gamificado en los estudiantes de primaria, debido a que los alumnos demuestran un papel activo durante el examen. Además, los estudiantes no sólo demuestran interés para realizar la evaluación, sino que prefieren continuar aprendiendo mediante las herramientas gamificadas durante la sesión. También, se concluye que los profesores perciben con un óptimo nivel el desempeño de los estudiantes durante el examen, debido a que el alumnado aplica con éxito los aprendizajes adquiridos durante su evaluación. También, encuentran soluciones a los problemas propuestos, demostrando que su esfuerzo es equitativo. Asimismo, los estudiantes desarrollan la interacción social con sus pares y con el docente, en conjunto con habilidades creativas y de competencia.

Por otro lado, sobre la ubicuidad, se concluye que los maestros dan su visto bueno a la continuidad del aprendizaje fuera del aula, ya que los estudiantes por iniciativa propia realizan el examen, demostrando el compromiso. Del mismo modo, los estudiantes involucran a sus familias, comentando las experiencias sobre el uso novedoso del examen gamificado. Finalmente, en cuanto a la satisfacción como estrategia de evaluación para el área de comunicación, se concluye que los profesores observan la eficacia de la didáctica del examen, debido a que los alumnos responden efectivamente a la prueba. De la misma manera, resulta ser coherente con la innovación pedagógica que se requiere en la actualidad, constatando la participación del docente antes, durante y después de la evaluación.

## **RECOMENDACIONES**

A nivel pedagógico se sugiere evaluar la factibilidad de la gamificación para las evaluaciones y también en la enseñanza. Principalmente, evaluar el modelo pedagógico de la institución educativa. Este es un factor importante porque si se trata de una escuela alternativa que orienta la enseñanza bajo la pedagogía crítica, la gamificación podría generar en los educandos prácticas competitivas que son la prioridad en este modelo educativo. Sin embargo, en educación pública, se debe considerar que los objetivos de la sesión de aprendizaje se presten para ser evaluados mediante el examen gamificado.

En cuanto a la metodología educativa se sugiere ampliar la muestra para futuras investigaciones; es decir, encuestar estudiantes y padres para analizar su percepción de la gamificación en la educación. También se sugiere ampliar el presente estudio mediante el análisis cualitativo como estudios de caso o de investigación acción participativa. Además de profundizar la investigación, sobre la relación que existe entre los años de experiencia de los docentes y el uso de la gamificación. Investigar la evaluación gamificada en otros niveles académicos (inicial, secundaria y superior) y en otras áreas. Se sugiere realizar investigaciones en relación a las competencias por área y las herramientas gamificadas adecuadas para el proceso de evaluación. Y desde luego, analizar otros factores psicológicos de los estudiantes como sus niveles personales de motivación, de autorregulación de aprendizaje, sus niveles de atención, constancia, etc. Finalmente, los efectos negativos de la gamificación en sus hábitos de estudio.

## REFERENCIAS

- Acosta Medina, J. K., Torres Barreto, M. L., Paba Medina, M. C. & Alvarez Melgarejo, M. (2020). *Análisis de la gamificación en relación a sus elementos*. Universidad Industrial de Santander. Preprint. Hal. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.24975.82081>
- Adnyani, K. E. K., Adnyana, I. W., & Murniasih, N. N. (2020). Teacher and Students' Perception on Using Kahoot! for English Learning. *In 3rd International Conference on Innovative Research Across Disciplines (ICIRAD 2019)* (pp. 62-67). Atlantis Press.
- Aguilera, C., Santos, C., Pinargote, B., & Erazo, J. (2020). Gamificación: estrategia didáctica motivadora en el proceso de enseñanza aprendizaje del primer grado de educación básica. *Revista Cognosis*, 5(2), 51-70. <https://revistas.utm.edu.ec/index.php/Cognosis/article/view/2083/2584>
- Alabbasi, D. (2018). Exploring Teachers' Perspectives towards Using Gamification Techniques in Online Learning. *Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*, 17(2), 34-45.
- Aljraiwi, S. (2019). Effectiveness of gamification of web-based learning in improving academic achievement and creative thinking among primary school students. *International Journal of Education and Practice*, 7(3), 242–257. <https://doi.org/10.18488/journal.61.2019.73.242.257>
- Álvarez, A. & Polanco, N. (2019). La gamificación como experiencia de aprendizaje en la educación. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 6(4), 19–23. <https://ojs.docentes20.com/index.php/revista-docentes20/article/view/30>
- Araya, R., Arias Ortiz, E., Bottan, N., & Cristia, J. (2019). *¿Funciona la gamificación en la educación?* (Documento de trabajo del BID), 1-48. <https://lc.cx/PFu5TF>
- Arufe-Giráldez, V., Sanmiguel-Rodríguez, A., Ramos-Álvarez, O., & Navarro-Patón, R. (2022). Gamification in Physical Education: A Systematic Review. *Education Sciences*, 12(8), 540. <https://www.mdpi.com/2227-7102/12/8/540>
- Bicen, H., & Kocakoyun, S. (2018). Perceptions of students for gamification approach: Kahoot as a case study. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 13(2). <https://doi.org/10.3991/ijet.v13i02.7467>
- Bottentuit Junior, J. B. (2020). Assessment for learning with mobile apps: exploring the potential of quizizz in the educational context. *International Journal of Development Research*, 10(01), 33366-33371.

- <http://www.journalijdr.com/assessment-learning-mobile-apps-exploring-potential-quizizz-educational-context>
- Brigham, J. (2019). *Can Games Work for You? - Teacher Perceptions of Gamification in Mathematics Grades 6-8*. [Tesis de Doctorado, Universidad Estatal de Kennesaw]. [https://digitalcommons.kennesaw.edu/seceddoc\\_etd/20](https://digitalcommons.kennesaw.edu/seceddoc_etd/20)
- Campbell S, Greenwood M, Prior S, et al. (2020). Purposive sampling: complex or simple? Research case examples. *Journal of Research in Nursing*, 25(8):652-661. <https://doi.org/10.1177/1744987120927206>
- Cerebriti. (2022). El mayor catálogo de juegos educativos y de conocimiento en español. <https://www.cerebriti.com/>
- Classcraft. (2022). The PBIS solution everyone will love. <https://www.classcraft.com>
- ClassDojo. (2022). Bring every family into your classroom. <https://www.classdojo.com/>
- Cohen, N., & Gómez Rojas, G. (2019). Metodología de la investigación, ¿para qué?: la producción de los datos y los diseños. Teseo.
- Colomo-Magaña, E., Sánchez-Rivas, E., Ruiz-Palmero, J., & Sánchez-Rodríguez, J. (2020). Percepción docente sobre la gamificación de la evaluación en la asignatura de Historia en educación secundaria. *Información Tecnológica*, 31(4), 233–242. <https://doi.org/10.4067/S0718-07642020000400233>
- Csikszentmihalyi, M. (2008). *Flow: The psychology of optimal experience*. Harper Perennial Modern Classics
- Dafit Pitoyo, M., Sumardi & Asib, A. (2020). Gamification-Based Assessment: The Washback Effect of Quizizz on Students' Learning in Higher Education. *International Journal of Language Education*, 4(1), 1-10. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1249875>
- Darmawan, M. S., Daeni, F., & Listiaji, P. (2020). The use of quizizz as an online assessment application for science learning in the pandemic era. *Unnes Science Education Journal*, 9(3), 144-150. <https://journal.unnes.ac.id/sju/index.php/usej/article/view/41541>
- Dockterman, D., Petscher, Y., McAfee, A., Klopfer, E., Osterweil, S., & Diefenthaler, C. (2021). Game Design Considerations for Screening, Interim, and Diagnostic Educational Assessments. *Practical Assessment, Research, and Evaluation*, 26(27). <https://scholarworks.umass.edu/pare/vol26/iss1/27>
- Edmodo. (2022). Learn Better Together. <https://new.edmodo.com/>
- Educaplay. (2022). Free educational games. <https://www.educaplay.com/>

- Fadhli, M., Brick, B., Setyosari, P., Ulfa, S., & Kuswandi, D. (2020). A Meta-Analysis of Selected Studies on the Effectiveness of Gamification Method for Children. *International Journal of Instruction*, 13(1), 845-854. <https://doi.org/10.29333/iji.2020.13154a>
- Ferriz-Valero, A., Østerlie, O., García Martínez, S., & García-Jaén, M. (2020). Gamification in physical education: Evaluation of impact on motivation and academic performance within higher education. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(12), 4465. <https://doi.org/10.3390/ijerph17124465>
- Flipquiz. (2022). Quiz-File generator online. <http://www.flipquiz.de/>
- García-Casaus, F., Cara-Muñoz, J. F., Martínez-Sánchez, J. A., & Cara-Muñoz, M. M. (2020). La gamificación en el proceso de enseñanza-aprendizaje: una aproximación teórica. *Logía, educación física y deporte: Revista Digital de Investigación en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*, 1(1), 16-24. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7643607>
- García Iruela, M., & Hijón Neira, R. (2017). Análisis para la gamificación de un curso de formación profesional. *IE Comunicaciones: Revista Iberoamericana de Informática Educativa*, (26), 46-60. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6231883>
- Genially. (2022). Make something that matters. <https://www.genial.ly/en>
- González Gonzáles, C. S. (2019). Gamificación en el aula: ludificando espacios de enseñanza- aprendizaje presenciales y espacios virtuales. *Researchgate. net*, 1-22. <http://www.dx.doi.org/10.13140/RG.2.2.34658.07364>
- Google. (2022). Create attractive forms. [https://www.google.com/intl/es-419\\_pe/forms/about/](https://www.google.com/intl/es-419_pe/forms/about/)
- Guzman-Jimenez, R., Dhavit-Prem, Saldívar, A., & Escotto-Córdova, A. (2023). Semiotic Alternations with the Yupana Inca Tawa Pukllay in the Gamified Learning of Numbers at a Rural Peruvian School. *Educational Technology & Society*, 26 (1), 79-94. <https://www.researchgate.net/publication/363364552>
- Herranz Sánchez, E. (2019). *La gamificación en el ámbito de la mejora del proceso software: marco metodológico* [Tesis doctoral, Universidad Carlos III de Madrid]. [https://e-archivo.uc3m.es/bitstream/handle/10016/28507/tesis\\_eduardo\\_herranz\\_sanchez\\_2019.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://e-archivo.uc3m.es/bitstream/handle/10016/28507/tesis_eduardo_herranz_sanchez_2019.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

- Holguin-Alvarez, J., Taxa, F., Flores-Castañeda, R., & Olaya-Cotera, S. (2019). Proyectos educativos de gamificación por videojuegos: Desarrollo del pensamiento numérico y razonamiento escolar en contextos vulnerables. *EDMETIC, Revista de Educación Mediática y TIC*, 9(1), 80-103. <https://doi.org/10.21071/edmetic.v9i1.12222>
- Huaman Tupa, H. R. (2021). *La plataforma Kahoot influye en la motivación durante la evaluación en los estudiantes de cuarto grado de primaria de la institución educativa nueva juventud de santa rota de Sigwas-Arequipa, 2020* [Tesis Segunda Especialidad-Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa]. <http://repositorio.unsa.edu.pe/handle/20.500.12773/12297>
- Ibarra, M., & Rodriguez, G. (2010). Los procedimientos de evaluación como elementos de desarrollo de la función orientadora en la universidad. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 21(2), 443–461. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=338230785024>
- International Business Machines. (2021). SPSS Statistics 22. <https://www.ibm.com/support/pages/downloading-ibm-spss-statistics-22>
- Ismail, M. E., Sa'Adan, N., Samsudin, M. A., Hamzah, N., Razali, N., & Mahazir, I. I. (2018, December). Implementation of the gamification concept using KAHOOT! among TVET students: An observation. *In Journal of Physics: Conference Series* (Vol. 1140, No. 1, p. 012013). doi:10.1088/1742-6596/1140/1/012013
- JClic. (2022). Library of JClic activities. <https://clic.xtec.cat/repo/>
- Kahoot!. (2022). Awesome learning for the entire family. <https://kahoot.com/>
- Kapp, K. (2012). *The gamification of learning and instruction: game-based methods and strategies for training and education*. John Wiley & Sons.
- Lampropoulos, G., Keramopoulos, E., Diamantaras, K., & Evangelidis, G. (2022). Augmented reality and gamification in education: A systematic literature review of research, applications, and empirical studies. *Applied Sciences*, 12(13), 6809. <https://www.mdpi.com/2076-3417/12/13/6809/htm>
- Laura De La Cruz, K. M., Franco Noa, L. M., & Luza Ayca, K. L. (2020). Gamification for understanding English texts for students in a public school in Peru, *International Journal of Development Research*, 10(10), 41787-41791. <https://www.researchgate.net/publication/346509835>
- Lezcano, L., & Vilanova, G. (2017). Instrumentos de evaluación de aprendizaje en entornos virtuales. Perspectiva de estudiantes y aportes de docentes. *Informe*

<https://doi.org/https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5919087.pdf>

- López-Armentia Rodríguez, A. (2021). *La gamificación como método de enseñanza de la lengua extranjera inglés* [Tesis de Maestría, Universidad de Valladolid]. <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/49241>
- López-Pastor, V. M. & Perez-Pueyo, Á. (2017). *Evaluación formativa y compartida en educación: experiencias de éxito en todas las etapas educativas*. Universidad de León. <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/47605>
- Lucas, D. G., Anchundia, F. E., & Zambrano, P. M. (2019). Permanent application of diagnostic assessment on learning teaching process. *International Journal of Linguistics, Literature and Culture*, 5(4), 34-45. <https://doi.org/10.21744/ijllc.v5n4.699>
- Maigua, E. J. (2020). *La gamificación como estrategia de aprendizaje de biología animal con los estudiantes de cuarto semestre de la carrera de pedagogía de las ciencias experimentales química y biología periodo abril-agosto 2020* (Tesis de Licenciatura, Universidad Nacional de Chimborazo). <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/49241>
- Maraza Quispe, B., Cuadros Paz, L., Fernandez Gambarini, W. C., Alay Palomino, Y., & Chillitupa Quispihuanca, A. A. (2019). Análisis de las herramientas de gamificación online Kahoot y Quizizz en el proceso de retroalimentación de aprendizajes de los estudiantes. *Revista Referencia Pedagógica*, 7(2), 339 – 362 p. Recuperado a partir de <https://rrp.cujae.edu.cu/index.php/rrp/article/view/193>
- Mee Mee, R. W., Shahdan, T. S. T., Ismail, M. R., Ghani, K. A., Pek, L. S., Von, W. Y., Woo, A., & Rao, Y. S. (2020). Role of Gamification in Classroom Teaching: Pre-Service Teachers' View. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, 9(3), 684-690. <http://doi.org/10.11591/ijere.v9i3.20622>
- Ministerio de Educación del Perú. (2016). Programa curricular de Educación Primaria. <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/4550>
- Ministerio de Educación del Perú. (2019). Técnicas y estrategias de evaluación. <https://www.minedu.gob.pe/conectados/pdf/docentes/guia-tecnicas-estrategias.pdf>
- Ministerio de Educación del Perú. (2020). Normas que regulan la evaluación de las competencias de los estudiantes de la educación básica. <https://bit.ly/3KgFBS6>

- Mite Cisneros, M. A. (2020). *Percepción de los docentes hacia la incorporación de estrategias de gamificación y videojuegos* (Tesis de Maestría, Universidad Casa Grande). <http://dspace.casagrande.edu.ec:8080/handle/ucasagrande/2270>
- Nand, K., Baghaei, N., Casey, J., Barmada, B., Mehdipour, F., & Liang, H. N. (2019). Engaging children with educational content via Gamification. *Smart Learning Environments*, 6(1), 1-15. <https://doi.org/10.1186/s40561-019-0085-2>
- Ndlovu, T. N. & Mhlongo, S. (2020). Una investigación sobre los efectos de la gamificación en el interés situacional de los estudiantes en un entorno de aprendizaje. Conferencia mundial de educación en ingeniería del IEEE, 1187-1192. <https://doi.org/10.1109/EDUCON45650.2020.9125264>
- Nduna, M., Mayisela, S., Balton, S., Gobodo-Madikizela, P., Kheswa, J. G., Khumalo, I. P., Makusha, T., Naidu, M., Sikweyiya, Y., Sithole, S. L., & Tabane, C. (2022). *Research Site Anonymity in Context. Journal of Empirical Research on Human Research Ethics*. <https://doi.org/10.1177/15562646221084838>
- Ñaupas Paitan, H., Valdivia Dueñas, M. R., Palacios Vilela, J. J., & Romero Delgado, H. E. (2018). *Metodología de la investigación cuantitativa-cualitativa y redacción de la tesis* (5.ª ed.). Ediciones de la U.
- Oliveira, W., Hamari, J., Joaquim, S., Toda, A. M., Palomino, P. T., Vassileva, J., & Isotani, S. (2022). The effects of personalized gamification on students' flow experience, motivation, and enjoyment. *Smart Learning Environments*, 9(1), 1-26. <https://doi.org/10.1186/s40561-022-00194-x>
- Ongoro, C. A., & Mwangoka, J. W. (2019). Effects of digital games on enhancing language learning in Tanzanian preschools. *Knowledge Management & E-Learning*, 11(3), 325–344. <https://doi.org/10.34105/j.kmel.2019.11.017>
- Ortiz-Colón, A. M., Jordán, J., & Agredal, M. (2018). Gamificación en educación: una panorámica sobre el estado de la cuestión. *Educação e Pesquisa*, 44,1-17. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29858802073>
- Papp, T. A., & Theresa, A. (2017). Gamification effects on motivation and learning: Application to primary and college students. *International Journal for Cross-Disciplinary Subjects in Education (IJCDSE)*, 8(3), 3193-3201. DOI:10.20533/ijcdse.2042.6364.2017.0428
- Parra, E., & Torres, M. (2018). La gamificación como recurso didáctico en la enseñanza del diseño. *EARI. Educación Artística Revista De Investigación*, 9, 160-173. <https://doi.org/10.7203/eari.9.11473>

- Pektaş, M. & Kepceoğlu, İ. (2019). What do prospective teachers think about educational gamification? *Science Education International*, 30(1), 65–74. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1209291>
- Peña, S. (2020). *Gamificación como estrategia pedagógica para potenciar la motivación en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes del grado undécimo del Instituto Técnico Industrial de Tocancipá* [Tesis de maestría]. Corporación Universitaria Minuto de Dios, Bogotá – Colombia. <https://hdl.handle.net/10656/14389>
- Pérez Gallardo, E., & Gétrudix-Barrio, F. (2021). Ventajas de la gamificación en el ámbito de la educación formal en España. Una revisión bibliográfica en el periodo de 2015-2020. *Contextos educativos: revista de educación*, 28. <https://hdl.handle.net/11162/217217>
- Pérez-Manzano, A., & Almela-Baeza, J. (2018). Gamification and transmedia for scientific promotion and for encouraging scientific careers in adolescents. *Comunicar. Media Education Research Journal*, 55, 93-103. <https://doi.org/10.3916/C55-2018-09>
- Petrovic-Dziedz, M. (2019). Gamifying Online Tests to Promote Retrieval-Based Learning. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 20(2). <https://doi.org/10.19173/irrodl.v20i2.3812>
- Plickers. (2022). Formative assessment has never been faster. <https://get.plickers.com/>
- Portocarrero-Méndez, F. de M. (2017). *Implementación de estrategias de evaluación formativa en el nivel primario del Colegio Peruano Norteamericano Abraham Lincoln* [Tesis de Maestría, Universidad de Piura]. Repositorio PIRHUA. <https://pirhua.udep.edu.pe/handle/11042/2886>
- Quispe, J. J., & Catalan, G. (2021). *Estrategias de evaluación de ciencias sociales de estudiantes del 4to. grado de secundaria de la I.E. Mixto La Molina* [Tesis para Licenciatura, Universidad San Ignacio de Loyola]. Repositorio USIL. <https://repositorio.usil.edu.pe/server/api/core/bitstreams/16cf50c4-4ecb-4688-aa21-6eedd6b26983/content>
- Quizhpi Lupercio, L. P. (2018). *La estrategia de gamificación y el proceso de aprendizaje* [Tesis de Maestría, Universidad Técnica de Ambato]. Repositorio UTA. <https://repositorio.uta.edu.ec/jspui/handle/123456789/28903>
- Quizizz. (2022). The 100% engagement platform. <https://quizizz.com/>
- Quizlet. (2022). Saca lo mejor de ti para que nada te detenga. <https://quizlet.com/es>

- Raap, A.; Hopfgartner, F.; Hamari, J.; Linehan, C. & Cena, F. (2019). Strengthening gamification studies: current trends and future opportunities of gamification research. *International Journal of Human-Computer Studies*, 127, 1-6. <http://doi.org/10.1016/j.ijhcs.2018.11.007>
- Rincon-Flores, E. G., Gallardo, K., & de la Fuente, J. M. (2018). Strengthening an Educational Innovation Strategy: Processes to Improve Gamification in Calculus Course through Performance Assessment and Meta-Evaluation. *International Electronic Journal of Mathematics Education*, 13(1), 1-11. <https://doi.org/10.12973/iejme/2692>
- Romero Rodríguez, A., & Espinosa Gallardo, J. (2020). Gamificación en el aula de educación infantil: un proyecto para aumentar la seguridad en el alumnado a través de la superación de retos. *EDETANIA. Estudios Y Propuestas Socioeducativos*, (56), 61-82. [https://doi.org/10.46583/edetania\\_2019.56.505](https://doi.org/10.46583/edetania_2019.56.505)
- Romero, H., Real Cotto, J. J., Ordoñez, J. L., Gavino, E., & Saldarriaga, G. (2021). *Metodología de la investigación* (1.<sup>a</sup> ed.). Edicumbre Editorial Corporativa.
- Ryan, R., & Deci, E. (2017). *Self Determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness*. Guilford Publications.
- Sailer, M., & Homner, L. (2020). The gamification of learning: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 32(1), 77-112. <https://doi.org/10.1007/s10648-019-09498-w>
- Sánchez Pacheco, C. L. (2019a). Gamificación: Un nuevo enfoque para la educación ecuatoriana. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 7(2), 96–105. <https://ojs.docentes20.com/index.php/revista-docentes20/>
- Sánchez Pacheco, C. L. (2019b). Gamificación en la educación: ¿Beneficios reales o entretenimiento educativo? *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 7(1), 12–20. <https://ojs.docentes20.com/index.php/revista-docentes20/article/view/5>
- Sánchez-Rivas, E., Ruiz-Palmero, J., & Sánchez-Rodríguez, J. (2019). Gamification of assessments in the natural sciences subject in primary education. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 19(1), 95–111. <https://doi.org/10.12738/estp.2019.1.0296>
- Socrative. (2022). Meet Socrative Your classroom app for fun, effective engagement and on-the-fly assessments. <https://www.socrative.com/>
- Toovari. (2022). We improve students' skills in solving class problems. <https://www.toovari.com/>

- Valenzuela, M. Á. (2021). Gamificación para el aprendizaje. Una aproximación teórica sobre la importancia social del juego en el ámbito educativo. *Revista Educación las Américas*, 11(1), 91-103. <https://doi.org/10.35811/rea.v11i1.140>
- Van den Broeck, A., Ferris, D. L., Chang, C.-H., & Rosen, C. C. (2016). A Review of Self-Determination Theory's Basic Psychological Needs at Work. *Journal of Management*, 42(5), 1195–1229. <https://doi.org/10.1177/0149206316632058>
- Verde-Quintanilla, J., Ramirez-Felipe, N., Bravo-Llerena, K., & Gonzales-Macavilca, M. (2021). Benefits of Gamified Evaluations for Virtual Education in Pandemic Context According to the Peruvian Teachers Perception. *In 2021 IEEE Sciences and Humanities International Research Conference (SHIRCON)* (pp. 1-4). IEEE. <https://ieeexplore.ieee.org/abstract/document/9652355>
- Vértiz-Osores, R. I., Pérez-Saavedra, S., Faustino-Sánchez, M. A., Vértiz-Osores, J. J., & Alain, L. (2019). Tecnología de la Información y Comunicación en estudiantes del nivel primario en el marco de la educación inclusiva en un Centro de Educación Básica Especial. *Propósitos y Representaciones*, 7(1), 83-94. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n1.266>
- Werbach, K. y Hunter, D. (2012). *For the Win: How Game Thinking Can Revolutionize Your Business*.
- Wordwall. (2022). La manera fácil de crear sus propios recursos de enseñanza. <https://wordwall.net/es>
- Yambi, T. (2018). *Assessment and evaluation in education*. University Federal do Rio de Janeiro, Brazil. [https://www.researchgate.net/publication/342918149\\_ASSESSMENT\\_AND\\_EVALUATION\\_IN\\_EDUCATION](https://www.researchgate.net/publication/342918149_ASSESSMENT_AND_EVALUATION_IN_EDUCATION)
- Zhan, Z., He, L., Tong, Y., Liang, X., Guo, S., & Lan, X. (2022). The effectiveness of gamification in programming education: Evidence from a meta-analysis. *Computers and Education: Artificial Intelligence*. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2022.100096>
- Zichermann, G., & Cunningham, C. (2011). *Gamification by design: Implementing game mechanics in web and mobile apps*. " O'Reilly Media, Inc."

## APÉNDICES

### Apéndice A: Matriz de Consistencia

#### TITULO: LA PERCEPCIÓN DE LOS DOCENTES DE PRIMARIA SOBRE LA GAMIFICACIÓN COMO ESTRATEGIA DE EVALUACIÓN DEL ÁREA DE COMUNICACIÓN EN LIMA – PERÚ

Problema	Objetivos	Variable	Dimensiones	Indicadores	Metodología	Población y Muestra	Técnicas e instrumentos
<p><b>Principal:</b> ¿Cuál es la percepción de los docentes de primaria sobre la gamificación como estrategia de evaluación para el área de comunicación?</p> <p><b>Específicos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Cuál es la percepción de los docentes de primaria sobre el uso efectivo del tiempo de clase de la gamificación como estrategia de evaluación para el área de comunicación?</li> <li>• ¿Cuál es la percepción de los docentes de primaria sobre la motivación de la gamificación como estrategia de evaluación para el área de comunicación?</li> <li>• ¿Cuál es la percepción de los docentes de primaria sobre el rendimiento de la gamificación como estrategia de evaluación para el área de comunicación?</li> <li>• ¿Cuál es la percepción de los docentes de primaria sobre la ubicuidad de la gamificación como estrategia de evaluación para el área de comunicación?</li> <li>• ¿Cuál es la percepción de los docentes de primaria sobre la satisfacción de la gamificación como estrategia de evaluación para el área de comunicación?</li> </ul>	<p><b>General:</b> Determinar la percepción de los docentes de primaria sobre la gamificación como estrategia de evaluación para el área de comunicación.</p> <p><b>Específicos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Determinar la percepción de los docentes de primaria sobre el uso efectivo del tiempo de clase de la gamificación como estrategia de evaluación para el área de comunicación.</li> <li>• Determinar la percepción de los docentes de primaria sobre la motivación de la gamificación como estrategia de evaluación para el área de comunicación.</li> <li>• Determinar la percepción de los docentes de primaria sobre el rendimiento de la gamificación como estrategia de evaluación para el área de comunicación.</li> <li>• Determinar la percepción de los docentes de primaria sobre la ubicuidad de la gamificación como estrategia de evaluación para el área de comunicación.</li> <li>• Determinar la percepción de los docentes de primaria sobre la satisfacción de la gamificación como estrategia de evaluación para el área de comunicación.</li> </ul>	<p><b>Variable única:</b> La percepción sobre la gamificación como estrategia de evaluación</p>	<p>Uso efectivo en el tiempo de clase</p> <p>Motivación</p> <p>Rendimiento</p> <p>Ubicuidad</p> <p>Satisfacción</p>	<p>Uso efectivo de la sesión de evaluación</p> <p>Motivación del alumno en la prueba de evaluación</p> <p>Desempeño de los estudiantes en la prueba de evaluación</p> <p>Continuidad del aprendizaje fuera del aula (Ubicuidad)</p> <p>Satisfacción profesional de los docentes</p>	<p>La presente investigación se aplica el enfoque cuantitativo, de tipo descriptivo. Su nivel de investigación es descriptivo y su diseño es no experimental.</p>	<p><b>POBLACIÓN:</b> Está constituida por docentes del nivel primario de Lima - Perú.</p> <p><b>MUESTREO:</b> Se utilizará el diseño muestral no probabilístico intencional.</p> <p><b>MUESTRA:</b> Estará constituido por 110 docentes del área de comunicación del nivel primario de Lima – Perú.</p>	<p><b>CUESTIONARIO:</b> El instrumento que se utilizará es un cuestionario de tipo Escala de Likert, que medirá la percepción de los docentes sobre la gamificación como estrategia de evaluación para el área de comunicación según las 5 dimensiones propuestas. Asimismo, este cuestionario está constituido por 24 indicadores distribuidos equitativamente.</p>

**Apéndice B: Matriz de Instrumentos – Escalas de Likert**

<b>Objetivo General</b>	<b>Objetivo Específico</b>		<b>Definición</b>							
	<b>Variable:</b> La percepción sobre la gamificación como estrategia de evaluación.	<b>Dimensiones</b>	Application of a Gamified Assessment tool (aplicación de herramientas de evaluación gamificada) se opta por las dimensiones enmarcadas por Sánchez-Rivas et al., (2019).	<b>Indicadores</b>	<b>Pregunta/ítem</b>	<b>Siempre (5)</b>	<b>Con frecuencia (4)</b>	<b>A veces (3)</b>	<b>Poco (2)</b>	<b>Nunca (1)</b>
Determinar la percepción de los docentes de primaria sobre la gamificación como estrategia de evaluación para el área de comunicación.	Determinar la percepción de los docentes de primaria sobre el uso efectivo del tiempo de clase de la gamificación como estrategia de evaluación para el área de comunicación.	Uso efectivo en el tiempo de clase	La dimensión del uso efectivo del tiempo de clase se refiere a optimizar las tareas y el tiempo en las sesiones de clase, durante las evaluaciones.	Uso efectivo de la sesión de evaluación	1. Se observa aprendizaje durante la prueba gamificada en el área de comunicación.	5	4	3	2	1
					2. Los estudiantes demuestran buen nivel de atención en el desarrollo de la prueba gamificada en el área de comunicación.	5	4	3	2	1
					3. Los estudiantes finalizan las preguntas propuestas en la evaluación gamificada.	5	4	3	2	1
	Determinar la percepción de los docentes de primaria sobre la motivación de la gamificación como estrategia de evaluación para el área de comunicación	Motivación	La dimensión motivación se refiere a la predisposición emocional que tienen los estudiantes a las evaluaciones percibidas por los docentes.	Motivación del alumno en la prueba de evaluación	4. Los estudiantes permanecen tranquilos durante la prueba de evaluación gamificada en el área de comunicación.	5	4	3	2	1
					5. Los estudiantes adoptan un papel activo durante la evaluación gamificada en el área de comunicación.	5	4	3	2	1
					6. Los estudiantes evidenciaron interés y empeño durante la prueba gamificada del área de comunicación.	5	4	3	2	1
					7. Los estudiantes manifestaron que el proceso de evaluación gamificada fue placentero.	5	4	3	2	1

Determinar la percepción de los docentes de primaria sobre el rendimiento de la gamificación como estrategia de evaluación para el área de comunicación.	Rendimiento	La dimensión rendimiento se refiere a lo percibido por los profesores en cuanto a su proceso de aprender de los estudiantes.	Desempeño de los estudiantes en la prueba de evaluación	8. Los estudiantes aplican con éxito los aprendizajes adquiridos en la evaluación gamificada.	5	4	3	2	1	
				9. Los estudiantes encuentran soluciones a los problemas que se plantean en la evaluación gamificada.	5	4	3	2	1	
				10. Se evidencia que el resultado del aprendizaje de los estudiantes en la evaluación gamificada es equitativo al esfuerzo.	5	4	3	2	1	
				11. La evaluación gamificada favorece el desarrollo de competencias comunicativas.	5	4	3	2	1	
	Determinar la percepción de los docentes de primaria sobre la ubicuidad de la gamificación como estrategia de evaluación para el área de comunicación.	Ubicuidad	La dimensión ubicuidad se refiere que de manera general los aprendizajes comprometidos en la evaluación pueden ser aplicados fuera del colegio.	Continuidad del aprendizaje fuera del aula (Ubicuidad)	12. Los estudiantes realizan en casa la evaluación gamificada propuesta por el docente.	5	4	3	2	1
					13. Los estudiantes realizan por iniciativa propia la evaluación gamificada propuesta por el docente.	5	4	3	2	1
					14. Los estudiantes dialogan con sus familiares sobre la evaluación gamificada.	5	4	3	2	1
	Determinar la percepción de los docentes de primaria sobre la satisfacción de la gamificación como estrategia de evaluación para el área de comunicación.	Satisfacción	La dimensión satisfacción se refiere a la percepción del profesor sobre la eficacia de la didáctica de la evaluación.	Satisfacción profesional de los docentes	15. La prueba de evaluación gamificada en el área de comunicación resulta provechoso para los estudiantes.	5	4	3	2	1
					16. La prueba de evaluación gamificada es coherente con la innovación pedagógica y contexto actual.	5	4	3	2	1
					17. La evaluación gamificada se realiza de manera satisfactoria para el estudiante.	5	4	3	2	1
					18. La participación docente antes, durante y después de la prueba gamificada es de calidad.	5	4	3	2	1

## Apéndice C: Matriz de Operacionalización de Variables

VARIABLE ÚNICA	DEFINICIÓN CONCEPTUAL	DEFINICIÓN OPERACIONAL
La percepción sobre la gamificación como estrategia de evaluación	Se entiende por percepción del uso de la gamificación como estrategias de evaluación a las opiniones que tienen los docentes sobre las herramientas lúdicas que están siendo aplicadas como estrategia pedagógica (Peña, 2020).	Se entiende por percepción del uso de la gamificación como estrategias de evaluación a las opiniones que tienen los docentes sobre el uso efectivo del tiempo de clase, motivación, rendimiento, ubicuidad y satisfacción de las herramientas que se utilizan y que se caracterizan por contener tablas de clasificación, insignias, medallas y avatares, que incluso pueden ser modificados y/o adaptados según las necesidades del docente y/o estudiante (Maraza et al., 2019).