

Tipo de manuscrito: Artículo

Percepción de los Docentes sobre el Uso de Herramientas Digitales en el Aula **Teachers' Perceptions on the Use of Digital Tools in the Classroom**

Victor Geovanny Fabara Sarmiento^{*}; Gladys Lagos Reinoso^{2*}

¹ Universidad de Guayaquil, Ecuador, <https://orcid.org/0009-0006-7347-3142>;
victor.fabaras@ug.edu.ec

² Universidad de Guayaquil, Ecuador, <https://orcid.org/0000-0002-9893-1211>
gladys.lagosre@ug.edu.ec

Autor Correspondencia: victor.fabaras@ug.edu.ec
<https://doi.org/10.5281/zenodo.22927373>

Cita: Fabara Sarmiento, V. G.,
& Lagos Reinoso, G. (2026).
Percepción de los docentes
sobre el uso de herramientas
digitales en el aula. EduScope
Revista Científica
Multidisciplinaria, 1(2), 13-24.
<https://doi.org/10.5281/zenodo.22927373>

Recibido: 08/07/2026
Revisado: 24/07/2026
Aceptado: 10/08/2026
Publicado: 30/09/2026



Copyright: © 2026 por los
autores. Este artículo es un
artículo de acceso abierto
distribuido bajo los términos y
condiciones de la **Licencia
Creative Commons, Atribución-
NoComercial 4.0 Internacional.
(CC BY-NC).**

[\(https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/\)](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

Resumen: La presente investigación de enfoque mixto analizó la percepción del cuerpo docente y de la autoridad institucional respecto al uso de herramientas digitales en los procesos educativos de la Unidad Educativa Réplica Aguirre Abad. A partir de un muestreo censal que abarcó a 15 docentes y al rector de la institución, se evaluaron variables clave como la eficacia pedagógica, la frecuencia de uso, la formación docente, la infraestructura y la preparación estudiantil. Los resultados cuantitativos y cualitativos revelaron un escepticismo generalizado y valoraciones predominantemente desfavorables sobre el impacto tecnológico, evidenciando que las barreras operativas específicamente la obsolescencia de equipos, la conectividad inestable y la marcada carencia de capacitación formal en el 73% del profesorado neutralizan las ventajas teóricas de la innovación educativa. Se concluye que la modernización digital en el contexto escolar requiere de un respaldo institucional integral, dotación material estable y planes de formación continua para superar las limitaciones estructurales y garantizar un aprovechamiento efectivo en el aula.

Palabras clave: herramientas digitales, formación docente, infraestructura tecnológica, innovación educativa, percepción pedagógica.

Abstract: This mixed-methods research analyzed the perception of the teaching staff and institutional authority regarding the use of digital tools in educational processes at the Unidad Educativa Réplica Aguirre Abad. Based on a census sampling that included 15 teachers and the school principal, key variables such as pedagogical efficacy, frequency of use, teacher training, infrastructure, and student preparedness were evaluated. Both quantitative and qualitative results revealed widespread skepticism and predominantly unfavorable assessments of technological impact, demonstrating that operational barriers—specifically equipment obsolescence, unstable connectivity, and a marked lack of formal training among 73% of the faculty—neutralize the theoretical advantages of educational innovation. It is concluded that digital modernization in the school context requires comprehensive institutional support, stable material provision, and continuous training plans to overcome structural limitations and ensure effective classroom implementation.

Keywords: digital tools, teacher training, technological infrastructure, educational innovation, pedagogical perception.

1. Introducción

La transformación digital en la educación moderna representa un proceso inevitable y necesario dentro de la actual sociedad del conocimiento. La incorporación de tecnologías innovadoras en los espacios educativos no solo redefine la dinámica de aprendizaje, sino que exige una reconfiguración estructural de los roles tradicionales en el aula. El uso de metodologías interactivas y herramientas electrónicas se presenta como una oportunidad crucial para enriquecer la labor docente y responder con eficacia a las demandas formativas del siglo XXI. Para comprender la dimensión de este fenómeno de manera rigurosa, es imprescindible analizar conceptualmente sus palabras clave estructuradas desde un macro hasta un microanálisis:

- **Macroanálisis:** En la cúspide de este análisis se sitúan las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y la tecnología educativa como configuradoras de la "sociedad red" contemporánea, donde el flujo constante de información redefine el acceso global al conocimiento y el impacto de la tecnología en los procesos educativos.
- **Mesoanálisis:** En un nivel intermedio, la innovación educativa y la formación docente actúan como los motores esenciales que impulsan el desarrollo de la competencia digital docente, la cual capacita al profesorado para seleccionar y gestionar críticamente los recursos tecnológicos en el currículo.
- **Microanálisis:** Finalmente, en la base del aula, las herramientas digitales específicas y la percepción docente constituyen los factores decisivos que determinan si la tecnología se adopta o se rechaza, condicionando directamente la calidad real del proceso de enseñanza-aprendizaje

La literatura científica actual respalda de manera categórica la pertinencia de integrar herramientas digitales y metodologías activas para optimizar los procesos pedagógicos. En el ámbito del diseño tecnopedagógico, Mero y Castro (2021) argumentan que la gamificación y las mecánicas lúdicas motivan el rendimiento y aumentan la participación estudiantil en procesos que de otro modo resultarían tradicionales. Esta perspectiva es compartida por Caraballo (2023), quien destaca el impacto directo de estas estrategias interactivas sobre el dinamismo didáctico y la motivación en la enseñanza. Del mismo modo, Riquelme (2023) señala que la gamificación empresarial y educativa fomenta una cultura orientada al logro y la satisfacción metodológica mediante recompensas y retos adaptados.

Por otra parte, la articulación de estos recursos en el aula se asocia estrechamente con el desarrollo cognitivo profundo. Castillo (2023) subraya que el aprendizaje basado en juegos posee un notable potencial para generar aprendizajes significativos al despertar el interés del alumnado. En consonancia, Franco y Chávez (2024) sugieren que los conocimientos adquiridos a través de actividades lúdicas se integran con mayor efectividad en la estructura cognitiva del estudiante cuando la nueva información se conecta de manera lógica con sus saberes previos.

En la práctica en aulas de primaria y secundaria, investigadores como Castellano (2019) y García y Rodríguez (2021) confirman que la aplicación de estas herramientas lúdicas y juegos de rol no solo incrementa la retención de conceptos curriculares abstractos, sino que facilita la toma de decisiones, la resolución de problemas y el

trabajo colaborativo en escenarios cercanos a situaciones reales. Sin embargo, el diseño instruccional lúdico requiere de un análisis riguroso para no caer en la superficialidad tecnológica. Gaviria (2021) y Lion y Perosi (2024) advierten que el éxito didáctico de los recursos digitales no depende únicamente del soporte técnico, sino de la estructuración de escenarios lúdicos alternativos que se ajusten a las destrezas de cada estudiante.

Asimismo, Guamán Paidá (2022) y Martínez y Hernández (2021) destacan que el uso de plataformas interactivas y recursos digitales en el nivel escolar fomenta una interacción directa y emocional con el contenido. No obstante, Castro (2022) y Pérez (2021) recalcan la necesidad de una planificación cuidadosa y de un acompañamiento continuo al docente para evitar una dependencia excesiva de recompensas externas y asegurar que se fortalezca la motivación intrínseca del estudiante.

La literatura de autores como Rodríguez y Cañar (2022) y Sánchez (2022), junto con los hallazgos de Smith, Johnson y Taylor (2020) y Tan y Ling (2021), coincide en que la sinergia entre las herramientas digitales y el juego promueve la autonomía, el aprendizaje personalizado y la asimilación conceptual de manera divertida, lo que a largo plazo fomenta una actitud sumamente positiva hacia el estudio.

A pesar del sólido sustento teórico y pedagógico global, la realidad empírica revela una desconexión crítica entre las políticas de modernización tecnológica y la práctica docente habitual en el aula. El problema científico de esta investigación radica en que, aun con la disponibilidad teórica de herramientas digitales, persisten obstáculos significativos como la falta de formación tecnológica del profesorado, el acceso inestable a la conectividad y la obsolescencia de la infraestructura, lo que genera escepticismo o resistencia al cambio metodológico.

Este estudio se justifica en la necesidad urgente de diagnosticar estas percepciones y barreras estructurales para diseñar recursos prácticos y contextualizados tales como repositorios digitales de apoyo que fortalezcan la competencia digital docente. En consonancia con lo expuesto, se plantea la siguiente premisa e hipótesis de investigación: si los docentes comprenden los beneficios del uso de herramientas digitales y reciben el apoyo metodológico y técnico adecuado para su implementación, entonces es más probable que las integren de forma efectiva en sus prácticas pedagógicas, mejorando con ello el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El objetivo principal de este trabajo es analizar la percepción de los docentes sobre el uso de herramientas digitales en el aula, identificando las barreras y factores que influyen en su adopción para optimizar su integración en los procesos educativos y fomentar un uso más efectivo y adecuado en la enseñanza

2. Materiales y Métodos

La presente investigación se desarrolló bajo un enfoque mixto, empleando un diseño no experimental de tipo descriptivo y transversal, con el propósito de analizar la percepción docente sobre el uso de herramientas digitales en el proceso educativo en la Unidad Educativa Réplica Aguirre Abad.

2.1 Población y Muestra

El grupo de estudio estuvo conformado por un total de 15 docentes y 1 autoridad institucional (el rector), seleccionados mediante un muestreo censal. Como criterios de inclusión se consideró a los profesores activos que imparten clases regulares y a la máxima autoridad directiva, mientras que se excluyó al personal administrativo sin carga docente y se eliminaron los instrumentos incompletos.

2.2 Técnicas e Instrumentos de Recolección de Datos

Para la recogida de información empírica se aplicaron dos instrumentos principales:

Cuestionario estructurado para docentes: Instrumento autoadministrado dirigido al total de los 15 docentes. Estuvo compuesto por un total de 10 preguntas orientadas a evaluar variables clave como la calidad educativa, la frecuencia de uso, la interacción, el dinamismo, la motivación, la formación docente, la infraestructura, el aprendizaje individualizado, la preparación estudiantil y la evaluación del progreso. Para medir las percepciones, el cuestionario utilizó predominantemente una escala de Likert de cinco categorías (Muy de acuerdo, De acuerdo, Neutral, En desacuerdo y Muy en desacuerdo), además de incorporar preguntas dicotómicas (Sí / No) para aspectos específicos como la recepción de formación digital.

Entrevista semiestructurada para la autoridad institucional: Instrumento aplicado a 1 autoridad (el rector de la institución). Constó de 10 preguntas abiertas diseñadas para profundizar en la postura institucional, las barreras tecnológicas (infraestructura y conectividad), la ausencia de programas de capacitación continua, el impacto en el rendimiento académico, las posibilidades de personalización del aprendizaje y las sugerencias de mejora.

Procedimiento

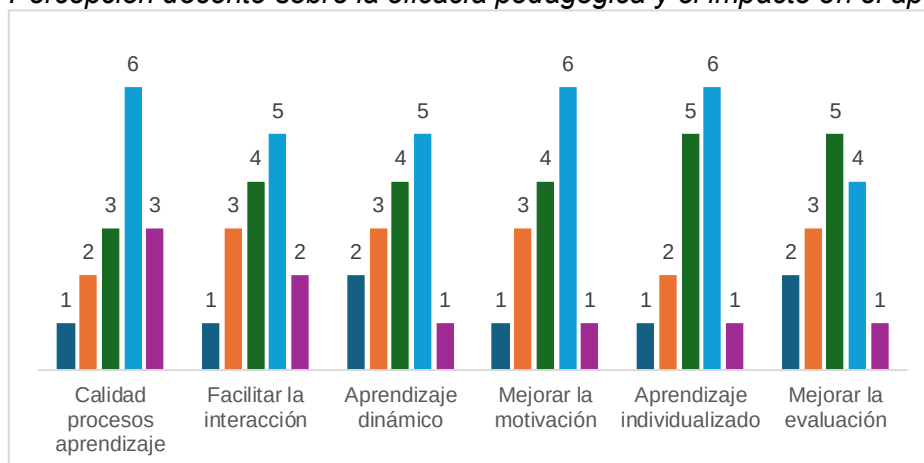
El proceso metodológico se ejecutó en fases sucesivas: en primer lugar, se gestionaron las autorizaciones formales y el consentimiento informado con las autoridades institucionales y los participantes, garantizando la confidencialidad y los aspectos éticos de la investigación. En segundo lugar, se administraron los cuestionarios a los 15 docentes y se llevó a cabo la entrevista con el rector. Finalmente, los datos cuantitativos recolectados fueron procesados mediante tablas de frecuencia y porcentaje, mientras que los datos cualitativos de la entrevista se sometieron a un análisis de contenido temático para contrastar los hallazgos operativos y directivos.

3. Resultados

Esta sección presenta los hallazgos derivados de la aplicación de los instrumentos de investigación en la Unidad Educativa Réplica Aguirre Abad, estructurados de forma consolidada para optimizar la visualización de las variables evaluadas en los 15 docentes y la autoridad institucional.

Figura 1.

Percepción docente sobre la eficacia pedagógica y el impacto en el aprendizaje.

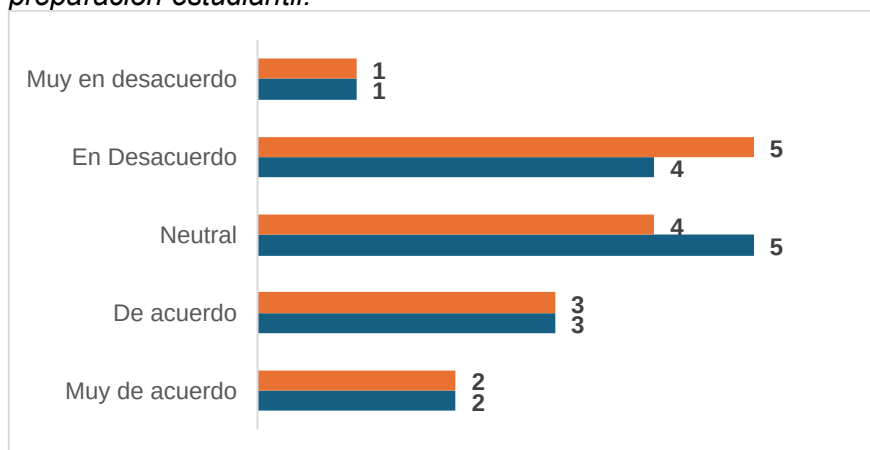


Nota. Resultados obtenidos del cuestionario aplicado a n = 15 docentes de la Unidad Educativa Réplica Aguirre Abad. Los valores representan las frecuencias absolutas de las respuestas según una escala Likert de 5 opciones (1 = Muy de acuerdo, 2 = De acuerdo, 3 = Neutral, 4 = En desacuerdo, 5 = Muy en desacuerdo).

Los resultados consolidados en la Figura 1 revelaron una tendencia predominante de escepticismo y desacuerdo entre los 15 docentes respecto a los beneficios pedagógicos de las herramientas digitales. En relación con la calidad del proceso educativo (Pregunta 1), el 40% del profesorado se mostró en desacuerdo y el 20% muy en desacuerdo, frente a un reducido 7% muy de acuerdo y 13% de acuerdo. Esta percepción crítica se mantuvo al evaluar la facilitación de la interacción (Pregunta 3) y el dinamismo del aprendizaje (Pregunta 4), donde el desacuerdo alcanzó un 33% en ambos rubros, acompañado de posturas neutrales del 27%. Asimismo, el impacto sobre la motivación estudiantil (Pregunta 5) y el aprendizaje individualizado (Pregunta 8) concentró las valoraciones más desfavorables, registrando un 40% de respuestas en desacuerdo y porcentajes neutrales de hasta el 33%. Finalmente, en cuanto a la optimización de la evaluación del progreso (Pregunta 10), el 33% de los encuestados adoptó una postura neutral y el 27% estuvo en desacuerdo, evidenciando que el cuerpo docente percibe un impacto limitado de las tecnologías en los resultados académicos generales de la institución.

Figura 2.

Frecuencia de uso pedagógico de herramientas digitales y percepción sobre la preparación estudiantil.

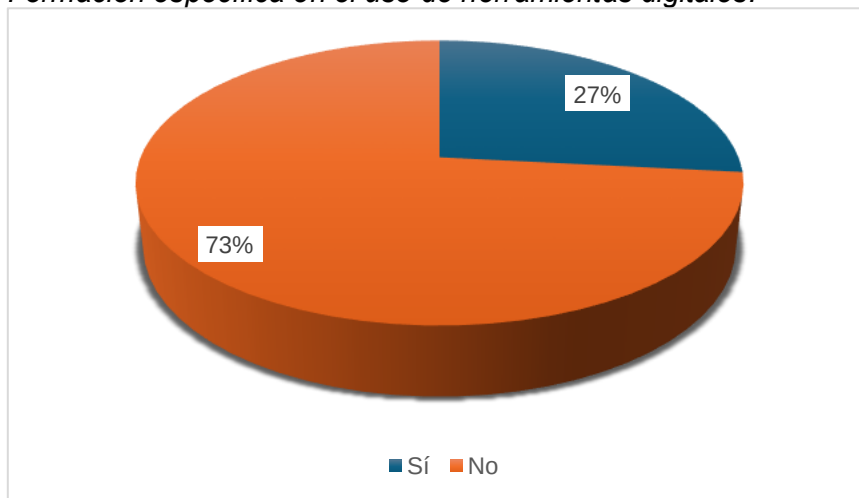


Nota. Resultados obtenidos del cuestionario aplicado a $n = 15$ docentes de la Unidad Educativa Réplica Aguirre Abad. Las barras azules representan la frecuencia de uso en la práctica pedagógica (Pregunta 2) y las barras naranjas representan la percepción sobre la preparación de los estudiantes (Pregunta 9), expresadas en frecuencias absolutas según la escala Likert de 5 puntos.

Los datos reflejados en la Figura 2 muestran una baja constancia en la aplicación operativa de las tecnologías, así como una percepción mayoritariamente desfavorable respecto a las competencias digitales del alumnado. En cuanto a la frecuencia de uso de herramientas digitales en la práctica pedagógica (Pregunta 2), la postura predominante entre los docentes fue neutral con un 33% ($n = 5$), seguida de un 27% ($n = 4$) que manifestó estar en desacuerdo con un uso frecuente, frente a un 20% ($n = 3$) de acuerdo, un 13% ($n = 2$) muy de acuerdo y un 7% ($n = 1$) muy en desacuerdo.

Por otro lado, al evaluar si los estudiantes se encuentran preparados para utilizar herramientas digitales en su proceso de aprendizaje (Pregunta 9), el 33% ($n = 5$) de los profesores estuvo en desacuerdo y un 27% ($n = 4$) mantuvo una postura neutral. Solo el 20% ($n = 3$) indicó estar de acuerdo y un 13% ($n = 2$) muy de acuerdo, mientras que el 7% ($n = 1$) se declaró muy en desacuerdo. Estos hallazgos sugieren que la falta de uso continuo por parte de los docentes coincide con la percepción de que los estudiantes carecen de las competencias previas necesarias para un aprovechamiento efectivo de las TIC.

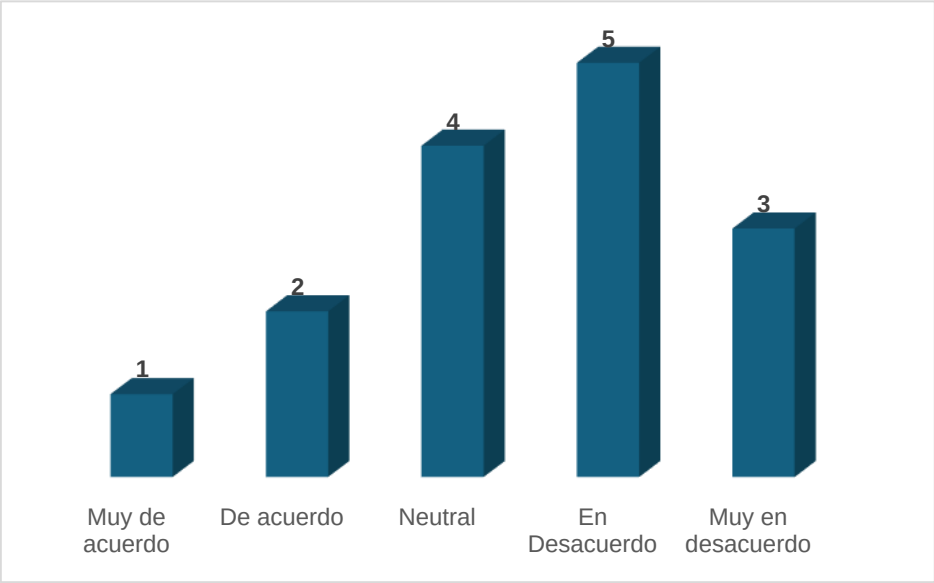
Figura 3.
Formación específica en el uso de herramientas digitales.



Nota. Datos obtenidos de la aplicación del cuestionario a $n = 15$ docentes de la Unidad Educativa Réplica Aguirre Abad. Los valores representan las frecuencias absolutas y porcentajes de respuesta ante una variable dicotómica (Sí/No).

Los hallazgos reflejados en la Figura 3 evidencian una marcada brecha en la preparación técnica del profesorado. En relación con la recepción de formación específica en el uso de herramientas digitales (Pregunta 6), el 73% de los docentes ($n = 11$) indicó no haber recibido capacitación formal, frente a un reducido 27% ($n = 4$) que afirmó contar con dicha preparación. Este resultado pone de manifiesto una carencia institucional crítica en materia de actualización tecnológica.

Figura 4.
Percepción sobre la adecuación de la infraestructura tecnológica institucional.



Nota. Resultados derivados del cuestionario aplicado a n = 15 docentes de la Unidad Educativa Réplica Aguirre Abad. Las barras muestran las frecuencias absolutas de acuerdo con una escala Likert de 5 puntos.

Los datos presentados en la Figura 4 señalan un panorama desfavorable respecto a las condiciones materiales de la institución. Al evaluar si la infraestructura tecnológica es adecuada para implementar herramientas digitales (Pregunta 7), la mayor parte del profesorado manifestó disconformidad: un 33% (n = 5) se mostró en desacuerdo y un 20% (n = 3) muy en desacuerdo. Adicionalmente, el 27% (n = 4) adoptó una postura neutral, mientras que solo un 13% (n = 2) estuvo de acuerdo y un 7% (n = 1) muy de acuerdo, reflejando que las limitaciones de soporte físico e internet constituyen un obstáculo generalizado.

Matriz Semántica y Análisis Cualitativo: Perspectiva Institucional (Entrevista al Rector)

Tabla 1.

Matriz semántica perspectiva institucional

Categoría / Eje Temático	Hallazgo Clave de la Entrevista	Análisis Cualitativo Institucional
Fase de Implementación	Etapa inicial de adopción tecnológica con un uso docente no constante.	La institución reconoce formalmente la importancia de la digitalización, pero enfrenta una brecha entre la directriz institucional y la práctica operativa real en el aula.
Infraestructura y Conectividad	Presencia de equipos obsoletos y conectividad a internet inestable.	Se identifica como la barrera material crítica que obstaculiza la continuidad pedagógica digital y frena el aprovechamiento de recursos en línea.

Formación Continua	Ausencia de un plan sistemático de capacitación; talleres aislados e insuficientes.	La carencia de actualización docente permanente explica la resistencia operativa y justifica los altos índices de desapreciación tecnológica detectados en el profesorado.
Rendimiento Académico	Resultados limitados sin mejoras notables ni generalizadas.	La falta de consolidación tecnológica impide que la inversión digital se traduzca en un impacto estadísticamente o cualitativamente significativo sobre el aprendizaje de los alumnos.
Personalización del Aprendizaje	Potencial reconocido en plataformas adaptativas pero desaprovechado.	Las limitaciones operativas y la escasez de recursos impiden ejecutar estrategias pedagógicas individualizadas para atender la diversidad estudiantil.

Nota. Síntesis cualitativa derivada de la entrevista semiestructurada aplicada a la máxima autoridad directiva (Rector) de la Unidad Educativa Réplica Aguirre Abad. Los ejes temáticos reflejan las categorías críticas evaluadas para contrastar los hallazgos operativos e institucionales.

La entrevista directiva permitió comprender que los resultados desfavorables expresados por el profesorado en el cuestionario cuantitativo no responden a una desmotivación personal, sino a limitaciones estructurales concretas de la institución. La convergencia entre una infraestructura deficiente y la ausencia de un programa continuo de formación docente configura un escenario donde la tecnología permanece subutilizada, evidenciando que la transición digital requiere respaldo administrativo y dotación de recursos estables para materializar mejoras tangibles en el rendimiento y en la personalización del aprendizaje.

4. Discusión

Los hallazgos obtenidos en la Unidad Educativa Réplica Aguirre Abad evidencian una marcada contradicción entre el potencial teórico de la transformación digital educativa y la realidad operativa observada en el centro escolar. Mientras que la literatura previa posiciona de manera unánime a las herramientas digitales y a las metodologías interactivas como catalizadores del dinamismo, la motivación estudiantil y el aprendizaje individualizado (Caraballo, 2023; Mero y Castro, 2021; Rodríguez & Cañar, 2022), los resultados cuantitativos de este estudio demuestran una tendencia predominante de escepticismo y desacuerdo entre el profesorado. Específicamente, el 40% de los docentes desaprueba el impacto de las TIC sobre la calidad educativa y la motivación, cifras que contrastan fuertemente con los postulados de Castillo (2023) y Franco y Chávez (2024) en torno al desarrollo cognitivo profundo mediante recursos interactivos.

Esta reticencia y valoración desfavorable no responde a una apatía pedagógica individual, sino a barreras estructurales concretas que la investigación logró contrastar mediante el análisis cualitativo de la autoridad directiva. Por un lado, la ausencia de un plan sistemático de formación continua —evidenciada en que el 73% del profesorado

carece de capacitación específica— valida las advertencias de Castro (2022) y Pérez (2021) sobre la necesidad ineludible de un acompañamiento docente permanente para evitar la frustración tecnológica. Por otro lado, la precariedad de la infraestructura y la inestabilidad en la conectividad confirmadas por el rector actúan como factores críticos que neutralizan cualquier intento de innovación didáctica, respaldando lo señalado por Gaviria (2021) y Lion y Perosi (2024) respecto a que el éxito de los recursos digitales depende fundamentalmente de la robustez de los escenarios operativos y de un soporte institucional estable.

Asimismo, la percepción generalizada de que los estudiantes no poseen las competencias previas necesarias para un aprovechamiento digital autónomo explica la baja frecuencia de uso reportada en las aulas. Esto desafía las premisas de Castellano (2019) y García y Rodríguez (2021), recordando que las estrategias interactivas solo rinden frutos cuando se alinean con las destrezas reales del alumnado y la disponibilidad de recursos materiales adecuados. Por consiguiente, se confirma parcialmente la hipótesis de trabajo: si bien los docentes reconocen teóricamente las ventajas de la tecnología, la carencia de soporte técnico, infraestructura idónea y formación formal impide su integración efectiva, limitando el rendimiento académico y desaprovechando el potencial de la personalización del aprendizaje.

En cuanto al alcance de este estudio, el diseño de enfoque mixto con muestreo censal en la Unidad Educativa Réplica Aguirre Abad permitió un diagnóstico profundo y contextualizado de la realidad institucional; sin embargo, sus limitaciones radican en el reducido tamaño de la muestra ($n = 15$ docentes y 1 autoridad), lo que restringe la generalización estadística de los datos hacia otros contextos urbanos o rurales de Ecuador. Como direcciones futuras para la investigación, se recomienda expandir el estudio a nivel distrital mediante diseños longitudinales y evaluar el impacto directo de la implementación de repositorios digitales de apoyo y planes de alfabetización tecnológica sobre las prácticas pedagógicas del profesorado.

5. Conclusiones

El presente estudio cumplió a cabalidad con su objetivo principal al diagnosticar de forma rigurosa la realidad de la integración tecnológica en la Unidad Educativa Réplica Aguirre Abad, evidenciando que las dificultades en el aula no provienen de una apatía del profesorado, sino de profundos desfases estructurales.

La investigación aporta evidencia empírica clave al demostrar que la modernización educativa no puede sostenerse sobre la mera disponibilidad teórica de herramientas digitales. Los hallazgos confirman que la convergencia entre una infraestructura obsoleta, la conectividad deficiente y, de manera crítica, la ausencia de programas institucionales de formación continua anula el impacto pedagógico de la tecnología, impidiendo la personalización del aprendizaje y la optimización del rendimiento académico.

Desde una perspectiva científica y práctica, este trabajo contribuye al campo de la tecnología educativa al revelar la brecha existente entre la normativa de digitalización y las condiciones operativas reales en instituciones de educación secundaria pública. Esto subraya la necesidad urgente de reorientar las políticas educativas hacia el

fortalecimiento de la competencia digital docente y el soporte técnico permanente, más allá de la dotación de recursos físicos.

Por último, al validar empíricamente estas barreras y su incidencia en los procesos de enseñanza, la investigación sienta las bases científicas y metodológicas para el diseño futuro de intervenciones focalizadas, como repositorios de apoyo pedagógico, orientados a transformar las prácticas docentes y garantizar una inserción tecnológica verdaderamente efectiva.

6. Referencias Bibliográficas

- Caraballo, Y. (2023). Gamificación educativa y su impacto en la enseñanza y aprendizaje del idioma inglés: un análisis de la literatura científica. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(4), 1813-1830. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i4.7011
- Castellano, A. (2019). *Influencia de los juegos de género RPG en educación primaria* [Tesis de pregrado].
- Castillo, K. (2023). Aprendizaje Basado en Juegos para la Motivación en las Clases de Lengua y Literatura. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(5), 463-475. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i4.7668
- Castro, C. I. (2022). *La gamificación en la educación: evaluación de técnicas y aplicaciones para mejorar la motivación y el compromiso del estudiante*. Latinoamericana de Estudios Educativos.
- Franco, L., & Chávez, M. (2024). Aprendizaje basado en juegos para el desarrollo de lectoescritura en los estudiantes del sexto año. *Revista Científica Arbitrada Multidisciplinaria PENTACIENCIAS*, 6(3), 81–94. <https://doi.org/10.59169/pentaciencias.v6i3.1069>
- García, M., & Rodríguez, P. (2021). La gamificación como estrategia didáctica en la enseñanza de la ortografía: un análisis de resultados en secundaria. *Revista de Investigación Educativa*, 15(2), 45-58.
- Gaviria, D. (2021). *Pedagogía de la Gamificación*.
- Guamán Paidá, Á. V. (2022). *Gamificación en la enseñanza de la ortografía*. Ciencia Digital. <https://doi.org/10.33262/concienciadigital.v5i4.2353>
- Lion, C., & Perosi, V. (2024). *Didácticas lúdicas con videojuegos educativos: Escenarios y horizontes alternativos para enseñar y aprender*. Noveduc.
- Martínez, R., & Hernández, C. (2021). Uso de la Gamificación en la Ortografía en Escuelas Primarias de México. *Revista Latinoamericana de Educación*, 18(1), 67-81. <https://doi.org/10.5678/rle.2021.6789>
- Mero, G., & Castro, I. (2021). La gamificación educativa y sus desafíos actuales desde la perspectiva pedagógica. *Revista Cognosis*, 6(2), 111–124. <https://doi.org/10.33936/cognosis.v6i2.2902>

- Riquelme, C. (2023). Gamificación empresarial como herramienta dinámica de motivación y logro de objetivos. *Revista Científica en Ciencias Sociales*, 5(2), 87-91. <https://doi.org/10.53732/rccsociales/05.02.2023.87>
- Rodríguez, T., & Cañar, L. (2022). Los beneficios de la gamificación en la enseñanza de la Educación Física: revisión sistemática. *Dominio de las Ciencias*, 8(2), 662–681. <https://doi.org/10.23857/dc.v8i2.2668>
- Sánchez, K. (2022). La gamificación: Una técnica para motivar y potencializar el aprendizaje. *Formación Estratégica*, 4(1), 125–140. <https://www.formacionestrategica.com/index.php/foes/article/view/60>
- Smith, J., Johnson, L., & Taylor, K. (2020). The Impact of Gamification on Language Learning. *Educational Research Journal*, 45(3), 215-230. <https://doi.org/10.12345/edrij.2020.003>
- Tan, S., & Ling, P. (2021). Gamification in Grammar Learning for ESL Students: A Study on Engagement and Achievement. *International Journal of Educational Technology*, 7(2), 102-119. <https://doi.org/10.56789/ijet.2021.0102>

CONFLICTO DE INTERESES

Los autores declaran no tener ningún conflicto de intereses.

Reseña de autores

Victor Geovanny Fabara Sarmiento

Licenciado y Máster en Tecnología e Innovación educativa. Investigador independiente en el campo educativo.

Gladys Lagos Reinoso

Ingeniera en Sistemas Computacionales por la Universidad Católica Santiago de Guayaquil. Magíster en Docencia y Currículo por la Universidad Técnica de Babahoyo, y en Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación por la Universidad de Barcelona. Es docente investigadora SENESCYT, en la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación de la Universidad de Guayaquil, y en la Facultad de Medicina Veterinaria y Zootecnia de la Universidad Agraria del Ecuador. Se desempeña como Coordinadora General de la Red Ecuatoriana de Investigación Científica Inclusiva Multidisciplinar – REICIM.