



Gamificación

en

educación

inicial y básica



NIVEL 3
Explorador

750 XP



Sigue aprendiendo



Retos que
motivan



Progreso que
transforma



GUÍA PRÁCTICA PARA DOCENTES QUE INICIAN

Gamificación en educación inicial y básica

*Diseñar experiencias de aprendizaje con
propósito, cuidado y evidencia*

DE DOCENTES A DOCENTES

Un libro-taller para planificar, probar, observar y mejorar.
Incluye escenas quiteñas, ejemplos actuales, herramientas y
cuatro espacios de trabajo reproducibles.

Quito, Ecuador / 2026

Presentación

Iniciar la labor docente implica mucho más que dominar contenidos o preparar una planificación. Desde los primeros días frente a un grupo aparecen preguntas que ningún esquema teórico resuelve por completo: ¿cómo despertar interés?, ¿cómo sostener la participación?, ¿qué hacer cuando una actividad que parecía adecuada no funciona?, ¿cómo transformar un contenido obligatorio en una experiencia que tenga sentido para quienes aprenden?

Planificar una clase y conducirla son procesos relacionados, pero no idénticos. Entre ambos intervienen los ritmos de aprendizaje, las emociones, la diversidad, los recursos disponibles, las relaciones dentro del aula y situaciones que rara vez se anticipan por completo. Este libro no ofrece una fórmula universal; propone un modo de pensar y una caja de herramientas para tomar decisiones pequeñas, justificadas y revisables.

En este libro, gamificar significa incorporar de manera intencional algunos elementos de diseño de los juegos para orientar la participación, hacer visible el progreso, ofrecer decisiones y sostener retos de aprendizaje. La palabra, por sí sola, no garantiza calidad. Gamificar no es repartir puntos por cualquier conducta, convertir cada actividad en competencia ni exigir tecnología permanente.

El texto está dirigido a docentes que empiezan su ejercicio profesional en Educación Inicial y Educación General Básica, especialmente en contextos ecuatorianos donde el tiempo, la conectividad y los materiales varían entre instituciones. Por eso combina teoría en lenguaje claro, escenas situadas en Quito, pizarrón, dinámicas, herramientas web actuales, advertencias éticas y cuatro espacios de trabajo con una función definida. Ningún soporte se presenta como requisito universal.

Las escenas del libro se inspiran en situaciones posibles de aulas quiteñas —urbanas, periféricas y de los valles— sin identificar instituciones ni presentarse como estudios de caso reales. Cambian de nivel, área y disponibilidad tecnológica para que el lector compare decisiones y no repita una única temática. El hilo común es profesional: diagnosticar, diseñar, probar, observar y ajustar.

Mapa de lectura

Lee de principio a fin o entra por la decisión que necesitas tomar. Los enlaces funcionan en pantalla y las páginas impresas aparecen junto a cada capítulo.

RUTA 1 COMPRENDER Cap. 1. Diagnosticar 6 Cap. 2. Nombrar con precisión 27 Cap. 3. Motivar con cuidado 35	RUTA 2 DISEÑAR Cap. 4. Objetivos, misión y narrativa 43 Cap. 5. Retos y progresión 53 Cap. 6. Retroalimentación 60
RUTA 3 GESTIONAR Cap. 7. Cooperar y reconocer 68 Cap. 8. Diseño híbrido 77 Cap. 9. Inclusión 86	RUTA 4 REVISAR Cap. 10. Evaluar, probar y mejorar 94 ESCENAS SITUADAS EN QUITO Los contextos son compuestos y no identifican instituciones. Varían en nivel, área, recursos y conectividad para facilitar la transferencia.

Autores

Lic. Bélgica Lastaña Almache Naranjo

Docente y profesional de la educación, nacida en la ciudad de **Latacunga, provincia de Cotopaxi, Ecuador**. Su trayectoria profesional se ha desarrollado principalmente en el ámbito de la enseñanza de **Educación Cultural y Artística**, con especial interés en la formación artística, musical y cultural de los estudiantes, así como en el desarrollo de estrategias pedagógicas que favorezcan la creatividad, la sensibilidad y la expresión personal.

Cursó sus estudios primarios en la **Escuela Elvira Ortega**, ubicada en la ciudad de Latacunga, y posteriormente realizó sus estudios secundarios en el **Colegio Inés Cobo Donoso en el cantón Pujilí**. Motivada por su vocación hacia la docencia y su interés por la educación musical, continuó su formación académica en la **Universidad Estatal de Guaranda**, institución en la que obtuvo, en el año **2009**, el título de **Licenciada en Ciencias de la Educación, mención Educación Musical**.

Desde el año **2003** se desempeña profesionalmente como docente, desarrollando una amplia trayectoria dentro del ámbito educativo. A lo largo de estos años ha adquirido experiencia en el trabajo con estudiantes de diferentes niveles, fortaleciendo sus capacidades en planificación, acompañamiento pedagógico, aplicación de estrategias

metodológicas y desarrollo de actividades vinculadas con la música, el arte y la cultura.

Inició su labor educativa en el **Centro Escolar Experimental N.º 1 “Eloy Alfaro”** situada en el **Itchimbiá - Quito**, donde tuvo la oportunidad de fortalecer sus primeras experiencias profesionales y consolidar su vocación por la enseñanza.

Posteriormente continuó su trayectoria en la **Unidad Educativa “Federico García Lorca”**, institución en la que amplió sus conocimientos y experiencias relacionadas con la formación integral de los estudiantes y el desarrollo de actividades educativas y artísticas.

Actualmente ejerce como docente de **Educación Cultural y Artística (ECA)** en la **Unidad Educativa “Isabel Robalino”**, donde orienta su práctica profesional al fortalecimiento de las capacidades creativas, expresivas y culturales de los estudiantes. Dentro de su labor docente promueve actividades que permiten integrar la música, el arte y distintas manifestaciones culturales como recursos fundamentales para el aprendizaje y el desarrollo integral.

Su experiencia profesional se ha consolidado especialmente en el área de Educación Cultural y Artística, donde procura generar espacios de aprendizaje dinámicos, participativos y creativos. A través de su práctica pedagógica fomenta en los estudiantes la apreciación por el arte, el reconocimiento de la diversidad cultural, la sensibilidad estética y la capacidad de

expresar ideas, emociones y experiencias mediante diferentes lenguajes artísticos.

De igual manera, su formación en Educación Musical le ha permitido incorporar la música como una herramienta pedagógica que contribuye al desarrollo de habilidades cognitivas, emocionales, sociales y comunicativas. Considera que la educación artística cumple un papel fundamental dentro de la formación de niños y jóvenes, debido a que favorece la creatividad, la autoestima, la disciplina, la convivencia y el fortalecimiento de la identidad cultural.

A lo largo de su trayectoria, **Bélgica Lastaña Almache Naranjo** ha construido un perfil profesional estrechamente vinculado con la enseñanza de la Educación Cultural y Artística y la formación musical. Su experiencia docente desde el año 2003, su preparación académica y su desempeño en distintas instituciones educativas evidencian su compromiso con la educación y con la formación integral de sus estudiantes.

Su labor profesional refleja una constante disposición hacia el aprendizaje, la innovación y el fortalecimiento de las prácticas educativas. Desde su área de especialización, continúa aportando al desarrollo de experiencias pedagógicas que permiten a los estudiantes descubrir sus capacidades artísticas, valorar las manifestaciones culturales y reconocer el arte como una parte esencial de su formación personal, social y educativa.

Lcda. Yadira Alexandra García Escobar (04 de enero de 1988)

Docente y profesional de la educación, nacido en la ciudad de Quito, provincia de Pichincha, Ecuador. Su trayectoria profesional se ha desarrollado principalmente en el ámbito de la enseñanza en el área de Educación General Básica.

Cursó sus estudios primarios en la Escuela Fiscal Julio Tobar Donoso, ubicada en la ciudad de Quito, y posteriormente realizó sus estudios secundarios en el Colegio Benito Juárez y posteriormente terminó en el colegio Juan Montalvo, motivado por su interés en el ámbito educativo estudió en el Instituto Manuel Cañizares y luego continuó en la Universidad Universidad Evangelica Nicaragüense Martin Luther King Jr.

Desde el año 2012 se desempeña profesionalmente como docente, acumulando 14 años de experiencia en el ámbito educativo. Ha desarrollado su labor en la **Unidad Educativa Particular Nuestra Señora del Rosario**, Unidad Educativa Mariscal Antonio José de Sucre, Unidad Educativa Isabel Robalino, donde actualmente ejerce como docente de Educación General Básica. Orientada al acompañamiento integral de estudiantes mediante el uso de la gamificación y metodologías activas. Especializada/o en diseñar secuencias didácticas basadas en el juego para dinamizar los procesos lectoescritores, potenciar la comprensión lectora y fortalecer las competencias comunicativas

Profesional de la educación enfocado/a en transformar el aprendizaje en EGB a través de la gamificación educativa. Aplico dinámicas de juego, retos y narrativas pedagógicas para motivar el desarrollo lingüístico, el gusto por la lectura y la expresión oral y escrita desde un enfoque participativo e inclusivo."Su experiencia docente se ha consolidado particularmente en el trabajo con **personas adultas con escolaridad inconclusa**, contexto en el que ha fortalecido sus competencias para atender las necesidades específicas de este grupo de estudiantes. En este ámbito, desarrolla su labor mediante entornos virtuales de aprendizaje y utiliza plataformas educativas como **Moodle**, tanto para la configuración de cursos como para la creación, organización y gestión de actividades académicas.

Actualmente se encuentra cursando estudios de **Posgrado, Maestría en Educación con mención en Educación General Básica**, formación que le permite profundizar sus conocimientos sobre las nuevas metodologías de enseñanza-aprendizaje y el aprovechamiento pedagógico de las tecnologías digitales. Esta preparación de posgrado complementa su experiencia profesional y responde a su interés por fortalecer sus competencias en el diseño y gestión de procesos educativos mediados por la tecnología.

Ana del Pilar Lucio Alarcón

Ana del Pilar Lucio Alarcón nació en el cantón Chillanes, provincia Bolívar, Ecuador, el 11 de junio de 1986. Desde muy temprana edad demostró interés particular por el atletismo, por su desempeño y esfuerzo logro ser campeona de la provincia por tres años consecutivos.

Sus primeros estudios, la primaria lo realizó en la Escuela Fray Vicente Solano, y la secundaria en el Colegio Nacional Chillanes, hasta primero de bachillerato; culminó sus estudios en el colegio Dr. Ricardo Cornejo Rosales de la ciudad de Quito.

Motivada por el ámbito educativo, obtuvo su título de Licenciada en Ciencias de la Educación, mención Informática en la Universidad Central del Ecuador, donde consolido las bases de su vocación pedagógica. Inició su trayectoria profesional en el 2010 como docente de Matemática en el Colegio Particular Cristo Salvador, y posteriormente en el 2012 continuo su labor docente en el Colegio Sagrados Corazones “Centro”. En el 2014, tras ganar el Concurso de Méritos y Oposición del Ministerio de Educación, obtuvo su nombramiento definitivo en el magisterio nacional, sumando actualmente más de 15 años de experiencia en el área de Matemática y Educación Básica.

A lo largo de su trayectoria laboral, ha desempeñado roles clave de liderazgo y gestión pedagógica, sirviendo como tutora, coordinadora de las áreas de Matemática y Educación

Básica y tutora de proyectos educativos de investigación. Con el firme propósito de mantenerse a la vanguardia educativa, enriqueció su perfil con un Diplomado especializado en Psicopedagogía& Neurodidáctica e impulso su investigación académica mediante la redacción de un artículo científico de alto impacto orientado a la práctica pedagógica, actualmente el proceso de publicación.

Años más tarde, dio un paso decisivo en su profesionalización al obtener la Maestría en Tecnologías de la Información y Comunicación para la Educación en la Universidad Politécnica Salesiana. Esta especialización fortaleció su capacidad para diseñar aulas virtuales dinámicas e incorporar la gamificación en diversas plataformas digitales interactivas, transformando la experiencia de aprendizaje en el aula.

Pese a los constantes cambios y desafíos del entorno educativo, su trayectoria profesional continua en permanente evolución. Pilar reafirma día a día su compromiso con la excelencia docente, adaptándose con resiliencia a las nuevas metodologías y tecnologías para inspira, guiar y formar con validez pedagógica a las presentes y futuras generaciones.

María Mercedes Pila Segovia

Es Licenciada y Magíster en Educación Inicial. Su sólida formación académica va de la mano de una profunda vocación por el desarrollo integral de la primera infancia. A lo largo de su trayectoria, su propósito ha sido transformar los espacios educativos en entornos seguros, estimulantes y afectivos, donde la gamificación y el juego se convierten en los aliados perfectos para potenciar la curiosidad natural de los niños. Convencida de que los primeros años de vida cimentan una sociedad más empática y creativa, disfruta guiando cada descubrimiento infantil y acompañando de cerca a familias y docentes en el apasionante arte de educar a través del juego.

Mónica Viviana Chulca Sigcha, (27 de noviembre de 1988)

Docente y profesional de la educación nacida en la ciudad de Quito, provincia de Pichincha, Ecuador, con una trayectoria orientada principalmente a la Educación Inicial y Preparatoria. Su experiencia profesional se ha caracterizado por el compromiso con el desarrollo integral de los niños, la innovación pedagógica y la incorporación de recursos que contribuyen a enriquecer los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Realizó sus estudios primarios en la Escuela del Ejército “Abdón Calderón”, en la ciudad de Quito, y posteriormente cursó sus estudios secundarios en el Colegio Militar N° 10 “Abdón Calderón”. Su interés y vocación por la educación de los niños en sus primeras etapas de desarrollo la llevaron a continuar su formación profesional en el Instituto Superior Pedagógico Manuela Cañizares, donde obtuvo el título de Profesora de Educación Inicial, Nivel Tecnológico.

Posteriormente, fortaleció su formación académica en la Universidad Tecnológica Indoamérica, obteniendo el título de Licenciada en Ciencias de la Educación Inicial.

Desde el año 2013 ejerce profesionalmente como docente, acumulando una amplia experiencia en el ámbito educativo. Ha desarrollado su labor en la Unidad Educativa Replica 24 de Mayo, Unidad Educativa Mariscal Antonio José de Sucre, institución que, como parte de un proceso de fusión

institucional, actualmente se denomina Unidad Educativa Isabel Robalino. En esta institución se desempeña como docente de Educación Inicial y Preparatoria, niveles fundamentales para sentar las bases del desarrollo cognitivo, socioemocional, comunicativo, psicomotor y de autonomía de los niños.

Su práctica docente se orienta al diseño e implementación de estrategias metodológicas activas, lúdicas y significativas, considerando las características, necesidades e intereses propios de los niños de Educación Inicial y Preparatoria. Desde esta perspectiva, reconoce que el aprendizaje en estas edades se construye principalmente mediante el juego, la exploración, la interacción, la creatividad y la experimentación, por lo que procura generar ambientes de aprendizaje seguros, participativos e inclusivos que favorezcan el desarrollo integral.

Actualmente, se encuentra cursando una Maestría en Inteligencia Artificial para la Educación, formación de posgrado que amplía y complementa su experiencia como docente de Educación Inicial y Preparatoria. Sus estudios le permiten explorar las posibilidades que ofrecen las nuevas tecnologías y la inteligencia artificial como herramientas de apoyo para la planificación pedagógica, creación de recursos educativos, personalización de experiencias de aprendizaje y fortalecimiento de la práctica docente.

Su interés por la inteligencia artificial se relaciona directamente con su labor en Educación Inicial y Preparatoria, promoviendo un uso responsable, ético y pedagógicamente pertinente de la tecnología como apoyo para generar experiencias de aprendizaje innovadoras, sin sustituir el acompañamiento humano. Su trayectoria refleja un compromiso permanente con la innovación educativa, la formación continua y el desarrollo integral de los niños.

Dedicatorias

Ana del Pilar Lucio Alarcón

A mi padre, por su amor incondicional, su sabiduría y por ser un pilar constante en mi vida.

A mi madre, que, desde el cielo, sigue siendo mi mayor inspiración y el ángel que cuida mi camino.

A mi amada hija Kamila, el motor de mi vida que me impulsa a no desmayar, la razón principal por la que jamás me rind

Capítulo 1. Empezar con una pregunta, no con una aplicación

Propósito del capítulo: distinguir una necesidad de aula de una herramienta atractiva.

MAPA DEL CAPÍTULO | Diagnosticar > probar un ajuste > observar |

Desde Quito: mirar antes de intervenir | **Mapa de lectura**

Diagnosticar antes de intervenir

La mejora empieza por mirar un instante concreto: la entrada a la tarea, la espera de turno o el modo en que se pide una respuesta. En la escena de Ciencias, la dificultad no es que falte “motivación” en abstracto; es que la rutina abre pocas vías para formular una hipótesis.

Una mecánica puede servir cuando modifica esa condición de participación. Cuatro estaciones con una tarjeta compartida permiten hablar, tocar, dibujar y dejar una idea provisional; una tabla de puntos no resolvería por sí sola quién tiene la palabra. La revisión de Pérez Gallardo y Gértrudix-Barrio (2021) recuerda que los efectos de la gamificación dependen del diseño y del contexto.

Para una docente que empieza, el primer indicador útil no es el ruido ni la rapidez. Puede contar cuántas personas producen una hipótesis, escuchar qué palabras usan y

conservar dos muestras de la actividad. Esa información basta para decidir si conviene ajustar la consigna, los roles o el cierre.

Una pregunta de diagnóstico puede ser muy concreta: “¿En qué momento se desconecta el grupo?”. No confundas silencio con falta de interés ni entusiasmo con comprensión. Observa qué propone la tarea, quién puede entrar en ella y qué respuesta permite. El diseño empieza allí, no en un catálogo de recursos.

También conviene elegir una escala realista. Una actividad de veinte minutos que se pueda observar con atención ofrece más aprendizaje profesional que una campaña de un mes con reglas que nadie recuerda. El primer objetivo de quien inicia no es impresionar: es ver mejor lo que sucede mientras enseña.

Leer la participación como información

Participar no siempre significa hablar en voz alta. Un estudiante puede estar pensando mientras observa, ordenar una tarjeta antes de intervenir o necesitar una conversación de pareja para formular una idea. Por eso el diagnóstico se vuelve más confiable cuando el docente define qué contará como participación en esa tarea: una hipótesis, una pregunta, una representación, una justificación o una revisión. Con esa definición, la observación deja de depender de quién ocupa más tiempo en la conversación.

Conviene mirar la secuencia completa. Algunas actividades excluyen antes de empezar porque la consigna reúne demasiadas acciones; otras dejan afuera durante el desarrollo porque los materiales están lejos o los equipos no tienen una forma de distribuir turnos. También hay cierres que solo escuchan a quien terminó primero. Ubicar el momento de la barrera permite elegir un ajuste proporcional: una consigna por pasos, materiales al alcance, un minuto de ensayo o una evidencia que admita varias formas de expresión.

La pregunta diagnóstica puede ponerse por escrito en una libreta docente. “¿Qué hacen quienes no levantan la mano cuando la actividad comienza?” produce información más útil que “¿están motivados?”. Es posible anotar hechos sin resolverlos de inmediato: tres estudiantes miraron la tarjeta, dos repitieron una idea ajena, una pareja dibujó antes de responder. En la siguiente clase, el diseño se prueba contra esos hechos y no contra una impresión general.

La gamificación aporta cuando hace más visible una puerta de entrada: un objeto que provoca una hipótesis, una misión compartida que distribuye el diálogo o una pista que permite empezar. Si el recurso solo agrega reglas, puede esconder el problema original. La sencillez es una ventaja: una docente nueva necesita poder observar el efecto de una decisión y explicarse por qué la mantendrá o la cambiará.

Qué aporta la evidencia

Las revisiones de Pérez Gallardo y Gértrudix-Barrio (2021) muestran que los resultados dependen del diseño y del contexto. Para una docente que inicia, la consecuencia práctica es observar un momento preciso, introducir un solo ajuste y comparar qué cambia antes de ampliar la propuesta.

Cuando el problema parece ser “falta de interés”

Una clase puede parecer desinteresada por razones muy distintas. Tal vez el contenido no se conectó con una experiencia previa; quizá la consigna fue tan amplia que nadie supo por dónde empezar; quizá la única respuesta aceptada exigía escribir antes de conversar. Llamar a todo eso “desmotivación” vuelve invisible la decisión que el docente sí puede modificar. Antes de añadir un reto, conviene describir la situación con verbos: esperar, copiar, callar, probar, preguntar, explicar.

La observación puede organizarse con una pregunta por día. En una clase se mira quién inicia; en otra, qué ocurre cuando aparece un error; en otra, cómo se distribuye el cierre. Esta secuencia no requiere una investigación formal. Requiere detenerse a registrar una evidencia breve y resistir la tentación de concluir demasiado pronto. Con el tiempo, las notas permiten reconocer patrones que una clase aislada no muestra.

Una vez localizado el punto crítico, el ajuste debe ser pequeño. Si el inicio es confuso, se puede mostrar un ejemplo y ofrecer una primera elección. Si los turnos se concentran, se puede pedir una respuesta en pareja antes de la plenaria. Si el cierre no recoge ideas, se puede guardar una tarjeta por equipo. La mejora es más defendible cuando cambia una condición y permite mirar el efecto.

Decisiones a partir de lo que ocurre

Observa los momentos de entrada, espera y cierre de la actividad. Es frecuente que la dificultad no esté en el contenido, sino en una consigna demasiado amplia o en un turno de participación que se repite siempre.

Pregúntate qué tarea merece atención sostenida. Una actividad puede ser entretenida y, aun así, pedir poco pensamiento; otra puede ser desafiante si el estudiante tiene una razón para insistir y apoyos para hacerlo.

Recoge dos o tres indicios antes de intervenir: una producción, una frase del grupo y un registro de quién participó. Esa pequeña evidencia evita rediseñar todo a partir de una sensación aislada.

Habla con claridad sobre el propósito. Cuando el grupo comprende para qué observa, compara o escribe, el componente lúdico deja de ser una distracción y se convierte en una forma de organizar el camino.

Ejemplo aplicable: el tablero de la transición

ESCENA QUITENA En Inicial 2, en una institución del sur de Quito, la transición desde los rincones hasta la asamblea ocupa demasiado tiempo. La docente piensa en una misión, pero primero necesita localizar si la dificultad está en guardar, desplazarse o encontrar un lugar en el círculo.

PREPARAR Dibuja en el pizarrón tres pictogramas: guardar, caminar y reunirse. Durante tres jornadas, marca sin nombres dónde aparecen esperas, recordatorios o ayuda adulta.

PROBAR Elige un solo cambio: una señal visual, dos responsables rotativos o una barra colectiva de tres pasos. Ensáyalo durante una semana sin añadir puntos ni premios.

REGISTRAR Cronometra la transición, cuenta los recordatorios y anota quién logra iniciar cada acción con autonomía. Compara con los tres registros iniciales.

CIERRE CON EL GRUPO Pregunta qué señal ayudó y cuál confundió. Conserva solo la que vuelva la rutina más comprensible.

MATERIALES Y TIEMPO Pizarrón, tres pictogramas, marcador y hoja de registro. Tiempo: tres observaciones de 5 minutos y una semana de prueba.

QUÉ MIRAR La transición se acorta, disminuyen los recordatorios y más niños inician la acción sin esperar una orden individual.

APOYO DIGITAL Y PLAN B Canva Whiteboards puede servir para preparar los pictogramas; la actividad funciona igual con dibujos en el pizarrón. [Fuente oficial](#)

RESPALDO La comparación antes/después aplica el criterio de diseño contextual descrito por Pérez Gallardo y Gértrudix-Barrio (2021).

Decidir después de mirar

- Formula una pregunta de observación: “¿en qué punto de la tarea participan menos voces?”
- Elige una respuesta que abra entrada al contenido: manipular, dibujar, conversar o escribir una hipótesis.
- Guarda una muestra y una frase del grupo antes de cambiar toda la secuencia.
- Revisa si el ajuste cambió la participación o solo hizo más llamativo el material.

Riesgo de interpretar antes de mirar

No conviertas una dificultad de participación en un problema de actitud. Antes de añadir una mecánica, revisa la consigna, los turnos y la evidencia solicitada. A veces la mejora más potente es acotar la tarea o cambiar quién escucha a quién.

PAUSA PROFESIONAL / Reflexión: ¿Qué hecho diferencia una necesidad de una impresión general? Gestión: ¿Quién registrará mientras otra persona conduce la actividad? Conexión: continúa en el capítulo 2.

Recursos para observar la participación

Estos apoyos sirven para observar una actividad antes de intervenir en ella.

- Registro de entrada: Anota quién logra comenzar y con qué apoyo; busca una barrera en la consigna antes de añadir una mecánica.
- Ronda de hipótesis: Ofrece tarjeta, dibujo y oralidad para que el grupo formule una idea inicial sin depender del turno de mano alzada.
- Muestra comparada: Guarda dos producciones y conversa sobre qué opción hizo visible el pensamiento.
- Pregunta de cierre: Pregunta qué permitió participar o qué hizo difícil entrar a la tarea.

Orientación: participación y diseño contextual (Pérez Gallardo & Gértrudix-Barrio, 2021).

Ensayo de observación

Durante una actividad habitual, registra solo los primeros cinco minutos: quién inicia, quién espera y qué respuesta se solicita. Elige después un ajuste de entrada para la próxima clase.

Diagnóstico del grupo

Registra un momento breve antes de cambiar la actividad.

Completa solo aquello que luego podrás comparar.

Momento observado	¿Qué parte exacta de la clase mirarás?
Hechos	¿Qué hicieron o dijeron los estudiantes?
Barrera posible	¿Qué condición de la tarea podría explicar lo observado?
Ajuste mínimo	¿Qué cambiarás una sola vez?
Señal de mejora	¿Qué diferencia observable buscarás?

Capítulo 2. Qué es gamificar y qué no es

Propósito del capítulo: diferenciar gamificación, juego, aprendizaje basado en juegos y recompensa aislada.

MAPA DEL CAPÍTULO | Nombrar > distinguir > elegir | Desde Quito: evitar etiquetas que confunden | **Mapa de lectura**

Nombrar la experiencia con precisión

En una reunión de planificación, una docente propone entregar un caramelo a quien termine primero una lectura. Otra sugiere usar una ruleta y una tercera habla de convertir las preguntas en un juego de mesa. Antes de elegir, el equipo necesita responder algo más básico: ¿qué experiencia está diseñando y qué aprendizaje espera favorecer?

Deterding et al. (2011) definen la gamificación como el uso de elementos de diseño de juegos en contextos que no son juegos. Esta formulación permite distinguir una experiencia gamificada de un juego completo, una dinámica lúdica puntual o un sistema de premios. La diferencia no es solo terminológica: determina qué decisiones se evalúan y qué resultados pueden atribuirse al diseño.

Esta precisión permite hablar con colegas de manera productiva: qué se añadió, qué conducta o pensamiento se esperaba favorecer y qué evidencia mostrará si ocurrió.

Cuando el nombre es claro, también lo es la decisión de retirar un elemento que no aporta.

El juego completo, el aprendizaje basado en juegos y la gamificación se relacionan, pero no son sinónimos. En un juego completo se aprende dentro de una experiencia diseñada como juego; en la gamificación se incorporan algunos elementos de diseño a una práctica que conserva su propósito escolar. Llamar a cada dinámica “gamificación” vuelve imprecisa la conversación pedagógica.

La distinción es útil porque aclara qué se evalúa. Si utilizas un juego de mesa para practicar vocabulario, puedes valorar si el juego facilita la práctica y el diálogo. Si organizas una unidad por misiones, puedes valorar además si la progresión, las pistas y las elecciones ayudaron a aprender el contenido.

Un vocabulario que ayuda a elegir

La distinción entre conceptos no es una discusión de especialistas. Cambia lo que se espera de la actividad y el tipo de pregunta que el docente hace al evaluarla. Si se usa un juego completo, interesa revisar sus reglas, el tiempo de práctica y la conversación que provoca. Si se propone una experiencia gamificada, además importa observar cómo se conectan el reto, la progresión, las elecciones y la evidencia curricular.

Tampoco toda recompensa es necesariamente un error. Una celebración breve puede marcar un hito colectivo o reconocer

un esfuerzo compartido. El problema aparece cuando el premio ocupa el lugar del contenido: los estudiantes comienzan a preguntar qué recibirán antes de preguntar qué necesitan resolver. En ese punto, la lógica del intercambio ha desplazado la razón de aprender. La actividad necesita recuperar una tarea con sentido y una devolución que ayude a mejorarla.

Una manera práctica de revisar una propuesta consiste en dibujar tres columnas: “lo que el estudiante hace”, “lo que el elemento lúdico organiza” y “lo que el docente podrá mirar”. Una tarjeta de azar, por ejemplo, puede ordenar el turno; no demuestra comprensión por sí sola. Una misión puede ofrecer destinatario; la evidencia sigue siendo la explicación, la selección de fuentes o el producto que el grupo produce.

Usar palabras precisas también protege la conversación con familias y colegas. Permite explicar que no se trata de jugar por jugar, ni de prohibir lo lúdico, sino de elegir componentes con una función pedagógica identificable. Ese lenguaje ayuda a defender una propuesta sobria: menos mecánicas, reglas claras y tiempo suficiente para pensar sobre lo que se hizo.

Qué aporta la evidencia

Deterding et al. (2011) permiten distinguir el uso de elementos de juego de un juego completo; Ortiz-Colón, Jordán y Agredal (2018) trasladan esa precisión al campo educativo.

La etiqueta importa menos que poder explicar qué decisión, reto, retroalimentación o progresión se añadió y para qué.

Una actividad divertida no necesita una etiqueta exagerada

En la práctica escolar caben juegos, dinámicas, dramatizaciones, estaciones, desafíos y proyectos. Todos pueden ser valiosos. El problema aparece cuando se anuncia una gran innovación y luego no se puede explicar qué cambió en la experiencia de aprender. La precisión no reduce entusiasmo: ayuda a que una docente elija una herramienta por su función y no por la expectativa de que una palabra atractiva resolverá una dificultad compleja.

Una ruleta, por ejemplo, puede distribuir preguntas de manera inesperada. Eso puede ser útil para sostener atención, pero el docente todavía necesita decidir qué tipo de pregunta contiene, qué tiempo de respuesta tendrá el grupo y cómo se retomará un error. La ruleta no garantiza participación equitativa ni comprensión. Nombrarla como recurso de azar permite valorar con honestidad lo que sí y lo que no hace. También conviene evitar la oposición rígida entre “jugar” y “aprender”. Una propuesta puede incluir placer, ficción y curiosidad sin dejar de ser intelectualmente exigente. La pregunta apropiada no es si algo parece juego, sino si invita a observar, relacionar, explicar o producir de una forma que el currículo necesita. Esta mirada permite conservar lo lúdico sin convertirlo en espectáculo.

Diferencias que cambian la planificación

Nombrar con precisión la experiencia que se propone. La palabra “juego” puede describir materiales, reglas, ficción o competencia, y cada una tiene consecuencias distintas para la planificación

Evitar que el vocabulario oculte la decisión. Si el docente usa una ruleta para seleccionar preguntas, ha añadido azar; no necesariamente ha construido una unidad gamificada. Esa diferencia permite evaluar con honestidad

Mostrar al grupo qué elementos son negociables y cuáles no. La historia, el orden de algunas tareas o el formato de respuesta pueden variar; el criterio de aprendizaje y el respeto entre pares deben permanecer

Usar menos elementos, pero entender para qué está cada uno. Una misión, una pista y un cierre argumentado suelen sostener mejor una secuencia que una lista extensa de insignias, monedas y clasificaciones

Ejemplo aplicable: ordenar para comprender

SITUACIÓN En cuarto de EGB, el grupo memoriza los pasos para separar una mezcla, pero le cuesta justificar el orden. La docente quiere usar Wordwall sin convertir la clase en una carrera de clics.

ANTES DE PROYECTAR Escribe en el pizarrón el criterio: ordenar el procedimiento y explicar qué problema evita cada paso. Prepara seis tarjetas físicas con las mismas acciones.

PRIMER INTENTO proyecta la actividad de ordenar y pide una decisión por pareja. Detén la pantalla después de cada movimiento para escuchar una razón; no muestres clasificación.

CAMBIO DE SOPORTE Reparte las tarjetas y cambia una condición del problema. Cada pareja reorganiza, corrige y marca en el pizarrón el paso que tuvo que revisar.

NOMBRAR EL DISEÑO Al cerrar, identifica con el grupo qué hubo: reto, retroalimentación, reintento y progreso. Aclara por qué la animación, por sí sola, no constituye gamificación.

MATERIALES Y TIEMPO Proyector o pizarrón interactivo, Wordwall y tarjetas impresas. Tiempo: 35 minutos.

QUÉ MIRAR Las parejas justifican el orden y trasladan el procedimiento a una condición nueva; el resultado no depende de quién manipuló primero la pantalla.

APOYO DIGITAL Y PLAN B Wordwall ofrece versiones interactivas e imprimibles de una misma actividad. [Fuente oficial](#)

RESPALDO La distinción entre elemento de juego y diseño completo se apoya en Deterding et al. (2011) y Ortiz-Colón, Jordán y Agredal (2018).

Preguntas para no confundir términos

- Indica qué se añade: azar, reto, elección, ficción, cooperación o retroalimentación.
- Diferencia el uso puntual de un juego de la organización completa de una experiencia gamificada.
- Explica al grupo qué parte de la propuesta es flexible y qué criterio de aprendizaje permanece.
- Retira el elemento que no ayuda a leer, pensar, producir o conversar mejor.

Confusión que conviene evitar

No uses la palabra gamificación para legitimar cualquier actividad con puntos o azar. La precisión importa: permite saber qué elemento se puso a prueba y evita atribuir a una mecánica un aprendizaje que en realidad produjo una buena explicación docente.

PAUSA PROFESIONAL | Reflexión: ¿Qué parte de la propuesta es recurso, juego o gamificación? Gestión: ¿Cómo explicarás las reglas sin gastar el tiempo de exploración? Conexión: continúa en el capítulo 3.

Caja conceptual para decidir con precisión

Estas piezas permiten distinguir el tipo de experiencia que estás diseñando.

- Mapa de conceptos: Ubica la actividad bajo juego completo, aprendizaje basado en juegos, dinámica lúdica o gamificación y justifica la elección.
- Inventario de elementos: Separa reglas, ficción, azar, reto, elección y recompensa para no tratarlos como un paquete único.
- Criterio intacto: Escribe qué debe aprenderse incluso si se elimina la parte lúdica.
- Lenguaje compartido: Acuerda con colegas una definición operativa antes de evaluar la experiencia.

Para profundizar: definición y límites del concepto de gamificación (Deterding et al., 2011).

Laboratorio de conceptos

Toma dos actividades de tu planificación y nombra con precisión los elementos que contienen. Explica qué haría falta para que una de ellas se convierta, si vale la pena, en una propuesta gamificada.

Actividad de aplicación

Toma una actividad habitual y clasifícala: ¿es un juego completo, aprendizaje basado en juegos, una dinámica lúdica o una propuesta gamificada? Escribe una razón para tu decisión y compártela con un colega. El valor está en justificar la categoría, no en acertar una etiqueta. Reserva una conversación de 12 minutos para justificar las diferencias.

Capítulo 3. Motivación: autonomía, competencia y pertenencia

Propósito del capítulo: diseñar condiciones que sostengan autonomía, competencia y pertenencia.

MAPA DEL CAPÍTULO | Elegir > persistir > pertenecer | Desde Quito: sostener la participación | **Mapa de lectura**

Diseñar condiciones para querer persistir

Durante una actividad de sumas, una niña borra su respuesta y mira la estrella que podría perder si se equivoca otra vez. La docente cambia la consigna: puede comprobar la suma con bloques, con un dibujo o con una historia breve, y después explicar qué opción le ayudó. La tarea sigue siendo exigente, pero el error deja de funcionar como amenaza y se convierte en información para continuar.

La teoría de la autodeterminación relaciona la calidad de la motivación con autonomía, competencia y relación (Niemic & Ryan, 2009). En el ejemplo de adición, elegir entre construir, dibujar o relatar no cambia el criterio matemático; cambia la puerta de entrada y protege la agencia.

También importa el lenguaje docente. “Probemos otra representación” invita a aprender del intento; “perdiste una estrella” convierte el error en costo. Las decisiones pequeñas

sobre elección, pistas y reconocimiento construyen el clima en el que una mecánica será recibida.

La autonomía no significa abandonar al estudiante a sus decisiones. En inicial puede ser escoger entre dos materiales; en básica, decidir el orden de dos tareas o el formato de una explicación. La clave es que las alternativas lleven al mismo objetivo y que los límites sean visibles.

La competencia se construye cuando la tarea es exigente pero posible y cuando un error deja información para el siguiente intento. Un reto bien calibrado no evita la dificultad: evita que la dificultad sea opaca. La pertenencia, por su parte, se nota cuando la clase escucha, distribuye turnos y reconoce aportes distintos.

La motivación se cultiva en los detalles

La autonomía se debilita cuando la elección es decorativa.

Elegir el color de una ficha puede hacer agradable una actividad, pero no cambia la relación del estudiante con el problema. Elegir si representará una suma con material, dibujo o relato sí puede modificar el modo en que construye y comunica una idea. El docente necesita anticipar qué opciones tienen consecuencias reales y cuáles solo añaden una apariencia de libertad.

La sensación de competencia tampoco llega de una etiqueta como “experto” o “campeón”. Se construye cuando la tarea tiene un punto de inicio reconocible, un nivel de desafío

alcanzable y una ayuda que no entrega la solución completa. En inicial, eso puede ser comparar dos objetos antes de clasificar; en básica, puede ser revisar un ejemplo parcial antes de redactar. El éxito se entiende como avanzar con una estrategia, no como pertenecer a una categoría.

La pertenencia requiere mirar cómo circula la voz. Un grupo puede tener una misión atractiva y, sin embargo, dejar que las mismas personas decidan siempre. Conviene establecer prácticas visibles: hablar primero con un compañero, pedir que alguien retome la idea de otro, alternar quién explica el procedimiento y agradecer una pregunta que aclara. Estas acciones tienen más impacto sobre el clima que una insignia genérica de “buen compañero”.

Cuando una mecánica aumenta la presión por cumplir, el docente puede volver a la pregunta central: ¿qué necesidad está siendo atendida y cuál está quedando desprotegida? A veces bastará cambiar un límite de tiempo; otras, retirar un marcador público o añadir una oportunidad de ensayo. Diseñar motivación no es mantener euforia constante: es crear razones para persistir incluso cuando comprender exige esfuerzo.

Qué aporta la evidencia

Niemiec y Ryan (2009) relacionan autonomía, competencia y pertenencia con condiciones concretas del aula; Sailer y Homner (2020) advierten que distintas mecánicas activan

mecanismos diferentes. Por eso una elección debe ser real, la ayuda debe permitir avanzar y el reconocimiento no debe controlar ni exponer.

Elegir no equivale a quedar solo

Algunas docentes temen que abrir opciones vuelva incontrolable la clase. Es una preocupación legítima si las alternativas se diseñan sin límites. La autonomía no pide que cada estudiante invente una meta ni que el docente renuncie a orientar. Pide que, dentro de un marco comprensible, haya decisiones con sentido: por dónde comenzar, con qué representación trabajar o en qué orden abordar dos pasos necesarios.

El andamiaje puede hacer viable esa libertad. Una tarjeta de “si ya probaste esto, mira aquello”, un modelo incompleto o una pregunta de verificación ayudan a que la opción no se convierta en abandono. En particular, quienes han vivido repetidos errores pueden necesitar una entrada más clara antes de aprovechar una elección. Ofrecer apoyo no contradice la autonomía; aumenta la posibilidad real de ejercerla.

Las recompensas externas merecen una lectura parecida. No siempre provocan el mismo efecto, pero se vuelven problemáticas cuando controlan cada movimiento o transforman el error en pérdida. Si una estrella se utiliza, debería señalar un hito comprensible y no comprar obediencia. El centro de la conversación debe volver pronto a

la estrategia usada, la dificultad encontrada y la mejora posible.

Condiciones para una motivación cuidadosa

Distinguir apoyo de control. Ofrecer una pista o un modelo puede aumentar la sensación de competencia; presionar con una recompensa o amenaza puede producir cumplimiento sin comprensión duradera

Dar opciones que tengan consecuencias reales. Elegir entre explicar con un esquema o con material concreto es distinto de elegir el color de una ficha: ambas elecciones pueden ser agradables, pero solo la primera cambia el modo de pensar

Diseñar una cultura de error reparable. El estudiante necesita poder decir “todavía no sé” y recibir una pregunta, una pista o un ejemplo, en lugar de perder puntos o quedar expuesto

Cuidar el lenguaje de reconocimiento. Es preferible reconocer una estrategia observable —comparaste dos posibilidades, pediste una aclaración, revisaste una idea— que atribuir éxito a una cualidad fija

Ejemplo aplicable: tres rutas para mostrar lo aprendido

ESCENA En Inicial 2, un grupo explora sonidos de la ciudad: bus, campana, lluvia en el techo y voces del mercado. Algunas niñas y niños explican hablando; otros necesitan dibujar, imitar o señalar antes de encontrar palabras.

TABLERO DE ELECCIÓN Presenta tres rutas visibles: dibujar el sonido y su fuente, reproducirlo con el cuerpo o escoger una imagen y contar dónde podría escucharse. Modela las tres para todo el grupo.

DESAFÍO COMÚN Mantén un solo criterio: reconocer una fuente sonora y relacionarla con una experiencia. Permite cambiar de ruta después del primer intento.

GALERÍA La docente fotografía o graba una muestra breve y construye una galería proyectada. No se crean cuentas infantiles ni se publican nombres.

CONVERSACIÓN Cada niño elige una producción ajena y señala qué pudo comprender. La pertenencia se construye escuchando diferencias, no votando por la mejor.

MATERIALES Y TIEMPO Pizarrón, imágenes, hojas, colores, objetos sonoros y un dispositivo docente opcional. Tiempo: 30 minutos.

QUÉ MIRAR La elección cambia el modo de responder sin reducir el criterio; participan quienes antes esperaban y pueden explicar la relación entre sonido y fuente.

APOYO DIGITAL Y PLAN B Canva Educación puede organizar el tablero y la galería; el mural físico es una alternativa equivalente. [Fuente oficial](#)

RESPALDO Niemiec y Ryan (2009) y CAST (2024) respaldan opciones reales, apoyo a la competencia y vías diversas de expresión.

Condiciones que conviene proteger

- Ofrece dos o tres opciones que mantengan el mismo criterio de aprendizaje.
- Diseña un error reparable: una pista, un ejemplo parcial o una oportunidad de revisar.
- Reconoce una estrategia observable y no una supuesta capacidad fija.
- Observa si alguien queda fuera por presión, comparación o falta de apoyo.

Cuando la motivación se vuelve control

No confundas motivar con mantener al alumnado ocupado.

Una elección sin valor, una recompensa por obedecer o una presión por terminar pueden mover la conducta a corto plazo, pero no garantizan autonomía, competencia ni vínculo.

PAUSA PROFESIONAL / Reflexión: ¿Las opciones cambian el formato o reducen la exigencia? Gestión: ¿Cómo estarán disponibles las pistas sin interrumpir a todo el grupo? Conexión: continúa en el capítulo 4.

Apoyos para una motivación que perdure

Úsalos para sostener autonomía, competencia y pertenencia sin convertirlas en premios.

- Elección equivalente: Presenta dos formas de resolver que exijan la misma comprensión.
- Escalera de pista: Prepara una ayuda que aumente gradualmente: pregunta, ejemplo parcial y modelado inicial.
- Reconocimiento descriptivo: Nombra una estrategia usada por el estudiante y el efecto que tuvo.
- Termómetro de pertenencia: Observa si las reglas permiten pedir ayuda, equivocarse y volver a intentar.

Orientación: autonomía, competencia y pertenencia (Niemi & Ryan, 2009).

Diseño de una elección

Convierte una única forma de resolver en dos rutas equivalentes. Pide a un colega que compruebe si ambas muestran el mismo criterio de aprendizaje.

Capítulo 4. Del objetivo a una misión con sentido: criterios y narrativa

Propósito del capítulo: convertir un objetivo curricular en una misión observable, con criterios y una narrativa breve.

MAPA DEL CAPÍTULO | Objetivo > misión > narrativa > evidencia |

Desde Quito: dar sentido sin recargar | **Mapa de lectura**

Convertir el currículo en una misión legible

La biblioteca escolar pide a cuarto año preparar recomendaciones para un grupo que todavía no conoce esos libros. De inmediato aparece una misión posible, pero su calidad no depende del nombre atractivo: el alumnado deberá identificar una idea principal, seleccionar un detalle pertinente y justificar por qué recomienda el texto a ese destinatario.

Antes de diseñar tarjetas o sobres, conviene escribir el producto final y el criterio que lo hará sólido. Si la clase debe orientar a otra aula, la recomendación necesita una idea central, un detalle pertinente y una razón comprensible. El Currículo de Educación General Básica del Ministerio de Educación del Ecuador (2016) es el punto de partida para esa alineación.

Los criterios de éxito no deben llegar como sorpresa al cierre. Un ejemplo breve, una lista de revisión o una conversación sobre “qué necesita saber el lector” hacen pública la calidad esperada y dan sentido a las decisiones del recorrido.

Una misión no tiene que ser épica. “Ayudemos a la biblioteca a recomendar un libro para cada curso” puede ser más fértil que una historia complicada sobre mundos fantásticos. El destinatario y el producto hacen que la tarea tenga una razón comunicativa; los criterios de éxito protegen la calidad del trabajo.

Es útil escribir el criterio antes de crear las cartas o los niveles. Si el estudiante debe justificar, la evidencia tendrá que contener razones; si debe clasificar, tendrá que explicar la regla usada. La mecánica se elige después de saber qué pensamiento necesitas ver.

Criterios que orientan mientras se trabaja

Un objetivo curricular se vuelve más manejable cuando se separan sus componentes. El verbo indica la acción cognitiva; el contenido nombra sobre qué se actuará; el criterio muestra la calidad esperada. “Identificar la idea principal” no se observa igual que “argumentar una recomendación con evidencia”. La primera tarea puede requerir selección y explicación; la segunda, además, necesita razones pensadas para un destinatario. Esta diferencia modifica la misión que conviene diseñar.

Las misiones ganan credibilidad cuando responden a una necesidad que alguien podría reconocer. Preparar una guía de lectura para otro curso, organizar una exposición para las familias o explicar un problema del barrio permite decidir para quién se trabaja y qué producto merece cuidado. No hace falta inventar una emergencia ficticia. El destinatario puede ser cercano y pequeño, siempre que dé sentido a comunicar con claridad.

Un criterio breve debe acompañar el recorrido. Si el grupo sabe que una recomendación necesita una idea principal, una evidencia textual y una razón, puede usar esa pauta al elegir pistas y revisar su borrador. Las cartas, sobres o estaciones entonces no son pruebas aisladas; son oportunidades para reunir los elementos del producto. El docente puede preguntar de qué manera cada paso mejora la recomendación, en lugar de preguntar únicamente quién completó el reto.

Hay un equilibrio importante entre anticipar y resolver.

Mostrar un ejemplo no significa entregar una respuesta que todos deban copiar. Un ejemplo mínimo sirve para revelar la forma de la evidencia, mientras que la tarea conserva una decisión genuina. Si el alumnado puede explicar qué se espera y aún necesita pensar cómo lograrlo, la misión tiene una dificultad productiva.

Qué aporta la evidencia

Grabner-Hagen y Kingsley (2023) describen una unidad de primaria construida desde una matriz curricular, con conceptos, actividades y un desafío final. El principio transferible es el orden: objetivo, evidencia y criterios primero; misión, narrativa y recursos después.

La misión debe sobrevivir a la decoración

Una misión puede sonar atractiva y seguir siendo vaga. “Salvar el planeta” no indica qué harán los estudiantes ni qué evidencia permitirá saber si comprendieron un fenómeno. En cambio, “preparar una explicación sobre cómo reducir residuos en la escuela usando datos recogidos por el curso” nombra una acción, un contexto y un producto. La segunda formulación deja espacio para una narrativa, pero no depende de ella para sostener el trabajo.

Los criterios funcionan como un acuerdo durante el proceso. No son una lista que se revela al calificar. Cuando están visibles, ayudan a decidir qué fuente sirve, cuál detalle es pertinente y qué parte de un borrador necesita revisión. El grupo puede usar un criterio para conversar sobre un producto sin esperar que el docente confirme cada paso. Esta autonomía es especialmente importante en una secuencia con estaciones o pistas.

A veces el problema está en la escala. Una misión enorme puede pedir demasiadas decisiones para una primera

experiencia. Reducirla no significa volverla pobre: puede bastar con una sola pregunta, dos fuentes y una explicación breve dirigida a otra persona. Lo fundamental es que el docente pueda escuchar razones, mirar una evidencia y usar esa información para ajustar la siguiente clase.

Narrativa breve y situada

Una misión gana sentido cuando el contexto ayuda a comprender para quién y para qué se trabaja. En un aula de Quito, el punto de partida puede ser organizar una guía para recorrer el Centro Histórico, explicar una decisión de movilidad del barrio, recomendar lecturas a otro curso o preparar una muestra sobre oficios familiares. El contexto no necesita convertirse en espectáculo: debe abrir una acción intelectual reconocible.

La narrativa puede limitarse a una pregunta, un documento, una imagen o un encargo que reaparece. Su función es conectar decisiones y no esconder el contenido. Si el grupo necesita detener la ficción para nombrar un concepto, comparar evidencias o corregir una idea, el docente debe hacerlo con lenguaje directo. Una historia útil admite esa pausa y sigue funcionando después.

En Educación Inicial, una caja con objetos, un mensaje de voz reproducido por la docente o una secuencia de imágenes puede sostener el hilo. Quien no quiera entrar en la ficción debe poder trabajar con la consigna directa. El criterio de

aprendizaje permanece igual: clasificar, explicar, anticipar, ordenar o representar. Esa equivalencia evita que recordar personajes se convierta en una exigencia ajena al objetivo.

Del objetivo al desempeño esperado

Empezar por el verbo del currículo y no por el nombre de la dinámica. Identificar, explicar, argumentar o modelar exigen evidencias distintas y, por ello, misiones distintas

Definir qué verá el docente al final. Si la misión consiste en investigar, la evidencia puede ser una explicación con fuentes; si consiste en resolver, puede ser una representación y la justificación de una estrategia

Hacer que el destinatario sea creíble dentro de la clase. Otra aula, una familia, una biblioteca o una exposición escolar bastan para dar una razón comunicativa sin recargar la narrativa

Mantener visibles los criterios de éxito desde el inicio. Un reto pierde valor formativo si el estudiante descubre al final que se evaluaba otra cosa diferente a la que creyó estar haciendo

Ejemplo aplicable: el archivo del Centro Histórico

ENCARGO En sexto de EGB, el curso debe recomendar cómo presentar a otro grupo un lugar del Centro Histórico de Quito. La misión no consiste en adivinar una respuesta: exige contrastar una fotografía, un plano y un texto breve, y justificar qué información merece incluirse.

OBJETIVO Y CRITERIOS Escribe antes de la narrativa: seleccionar información pertinente, relacionar dos fuentes y justificar una decisión. Mantén los tres criterios visibles en el pizarrón.

APERTURA NARRATIVA Proyecta un Genially sencillo con tres carpetas del archivo. Cada elección abre una fuente, no un premio. Si no hay conexión, usa capturas impresas en sobres numerados.

MISIÓN Los equipos preparan una ficha para otro curso y marcan junto a cada afirmación la fuente que la respalda. A mitad del trabajo, intercambian fichas y usan los criterios para pedir una mejora.

RETORNO AL CONTENIDO Cierra fuera de la ficción: qué fuente fue más útil, qué contradicción apareció y qué afirmación debió corregirse.

MATERIALES Y TIEMPO Genially proyectado o capturas impresas, tres fuentes, pizarrón y ficha de producto. Tiempo: dos bloques de 35 minutos.

QUÉ MIRAR Las recomendaciones citan evidencia y el alumnado consulta criterios; recordar la historia o abrir todas las pantallas no determina el logro.

APOYO DIGITAL Y PLAN B Genially dispone de plantillas de gamificación y recorridos interactivos; conviene mantener una versión descargada o impresa. [Fuente oficial](#)

RESPALDO Grabner-Hagen y Kingsley (2023) respaldan diseñar desde el currículo hacia un desafío final reconocible.

Verificar la coherencia de la misión

- Escribe el verbo curricular antes de inventar el nombre de la misión.
- Define el producto que permitirá ver ese verbo en acción.
- Elige un destinatario que dé una razón comunicativa al trabajo.
- Comparte un criterio breve antes de iniciar el recorrido.

Cuando la misión no deja evidencia

No redactes la misión antes de saber cómo reconocerás el aprendizaje. Una narrativa elegante no compensa una evidencia débil. Si no puedes describir el producto, la

explicación o la decisión que revisarás, vuelve al objetivo curricular.

PAUSA PROFESIONAL / Reflexión: ¿Qué verbo curricular aparece en cada producto? Gestión: ¿Dónde permanecerán visibles los criterios durante el trabajo? Conexión: continúa en el capítulo 5.

Herramientas para hacer verificable la misión

Reúne aquí lo necesario para que la misión conserve un objetivo y una evidencia legibles.

- Triángulo de misión: Relaciona objetivo, destinatario y producto en una sola frase.
- Criterio visible: Muestra una pauta corta antes de distribuir las pruebas o materiales.
- Ejemplo mínimo: Analiza con el grupo una producción breve y localiza la evidencia de calidad.
- Pregunta al destinatario: Formula lo que otra persona necesitará entender del producto final.

Orientación: currículo ecuatoriano y criterios de desempeño (Ministerio de Educación del Ecuador, 2016).

Borrador de misión

Diseña desde el aprendizaje hacia la experiencia; no empieces por la aplicación o la historia.

Objetivo curricular	Verbo, contenido y nivel.
----------------------------	------------------------------------

Producto o desempeño	¿Qué hará visible el aprendizaje?
Destinatario	¿Para quién tendrá sentido el producto?
Criterios de éxito	Dos o tres condiciones comprensibles.
Narrativa mínima	Pregunta, encargo, documento u objeto que conectará la misión.
Evidencia	¿Qué recogerás para decidir el siguiente paso?

Capítulo 5. Retos, niveles y progresión

Propósito del capítulo: organizar retos que muestren progreso sin fijar etiquetas personales.

MAPA DEL CAPÍTULO | Representar > explicar > transferir | Desde

Quito: mostrar el progreso | **Mapa de lectura**

Mostrar avance sin fijar etiquetas

En una estación de Matemática, un estudiante decide volver a los bloques porque todavía no puede explicar por qué dos repartos son equivalentes. Su elección no lo coloca por debajo de sus compañeros: muestra qué representación necesita para avanzar. La progresión sirve cuando hace visible ese camino y permite retomar una ayuda sin convertirla en etiqueta.

La carga cognitiva merece atención cuando las reglas, los colores y los niveles compiten con el problema matemático. Si el alumnado debe recordar demasiados nombres, señales y condiciones antes de pensar, la mecánica se ha vuelto una barrera. Por eso las etapas deben ser pocas, sus verbos transparentes y las ayudas fáciles de localizar.

Volver a una etapa no es retroceder como estudiante: es elegir la ayuda que hace falta. Una maestra puede registrar qué pista fue útil y ofrecer un reto de transferencia a quien ya explica con seguridad, sin anunciar una jerarquía pública.

Evita anunciar que algunos estudiantes están “en nivel bajo”. Nombra las etapas por la acción: explorar, probar, explicar, revisar, transferir. El vocabulario cambia la experiencia. También permite que una persona avance más en una etapa y vuelva a otra sin cargar una etiqueta.

Progresar es cambiar la calidad de la respuesta

Una secuencia de retos debería variar el tipo de pensamiento, no solamente aumentar la cantidad. Resolver diez ejercicios semejantes puede entrenar fluidez, pero no muestra necesariamente si una persona comprende una relación. Pedir una representación, una comparación de estrategias y una transferencia a una situación nueva abre ventanas distintas. La progresión se vuelve visible porque cambia la evidencia, no porque se colorea una casilla más.

Las pistas necesitan estar ligadas al obstáculo. Un estudiante que no comprende el contexto de un problema puede requerir material concreto; quien ya representó pero no logra justificar puede necesitar una pregunta sobre la relación entre dos procedimientos. Ofrecer la misma ayuda a todos simplifica la logística, pero no siempre responde a lo que el grupo está pensando. Una colección pequeña de pistas graduadas puede hacer más manejable esa diferencia.

También conviene anticipar qué ocurre con quienes terminan rápido. Más ejercicios idénticos suelen comunicar que avanzar es recibir carga adicional. Es preferible un desafío que

profundice: encontrar un contraejemplo, explicar para otra persona, cambiar una condición del problema o decidir cuál estrategia es más eficiente y por qué. Así la extensión sigue conectada con el objetivo y no se convierte en premio por velocidad.

El lenguaje de las etapas merece cuidado. “Todavía estamos explorando” describe una acción temporal y compartible; “eres de nivel bajo” fija una identidad que puede ser difícil de mover. Cuando las etiquetas desaparecen, resulta más fácil pedir ayuda, volver a un procedimiento y reconocer que comprender no siempre avanza en línea recta.

Qué aporta la evidencia

El metaanálisis de Sailer y Homner (2020) aconseja interpretar los efectos desde el diseño completo y no desde una mecánica aislada. Una progresión útil hace visible cómo cambia la calidad de la respuesta y permite volver, pedir apoyo y transferir, sin convertir etapas en rangos personales.

Reto no es sinónimo de velocidad

La rapidez es visible y fácil de contabilizar, por eso suele aparecer en juegos y clases. Sin embargo, en muchos objetivos curriculares la velocidad aporta poca información. Una persona puede terminar antes por conocer un procedimiento, por adivinar o por haber copiado una estrategia sin comprenderla. Una progresión responsable necesita incluir

momentos donde se explique, compare o transfiera, porque allí se revela con mayor claridad la calidad del pensamiento. Las etapas no tienen que ser idénticas para todo el grupo. Puede haber un núcleo común y opciones de ayuda o extensión. Quien aún explora puede usar una representación; quien ya explica puede cambiar una condición del problema; ambas acciones se relacionan con el mismo aprendizaje. Esta flexibilidad exige materiales bien elegidos, pero evita que la secuencia se rompa entre quienes “terminaron” y quienes todavía necesitan tiempo.

El docente puede comunicar que pedir una pista es una decisión estratégica. Si la pista se interpreta como señal de incapacidad, muchos estudiantes preferirán callar o avanzar sin comprender. Si se nombra como herramienta para probar una vía nueva, la clase aprende a usarla con criterio. La progresión se vuelve entonces una conversación sobre qué ayuda necesita cada pensamiento.

Preguntas para graduar los retos

Ordenar los retos por la complejidad del pensamiento, no solo por cantidad de ejercicios. Resolver más rápido no siempre significa comprender mejor; explicar, comparar y transferir suelen dar evidencias más profundas

Ofrecer una vuelta atrás sin sanción. Cuando un estudiante puede revisar una etapa, pedir una pista y volver a intentarlo, el progreso se entiende como proceso y no como carrera

Hacer visibles las etapas con verbos y ejemplos. “Explorar”, “probar”, “explicar” y “transferir” indican acciones posibles; “nivel uno” y “nivel dos” comunican menos sobre lo que se espera aprender

Prever qué hará el estudiante que avanza pronto. El reto adicional debe profundizar o transferir el aprendizaje, no convertirse en más trabajo del mismo tipo ni en una tarea de ayuda obligatoria

Ejemplo aplicable: mercado de fracciones en el pizarrón

RETO PROGRESIVO En quinto de EGB, el grupo reconoce fracciones en dibujos, pero pierde seguridad cuando debe comparar precios y cantidades en una situación nueva. La progresión se hará visible en el pizarrón, sin niveles que etiqueten a las personas.

MONTAJE Dibuja cuatro columnas con verbos: representar, comparar, explicar y transferir. Prepara un problema breve por columna y dos pistas graduadas visibles solo cuando se soliciten.

RECORRIDO Cada pareja empieza en representar y coloca una marca de color cuando puede explicar su procedimiento. Puede volver a una columna anterior, pedir una pista o cambiar de representación sin perder avance.

PUNTO DE CONTROL Antes de pasar a transferir, una persona explica y la otra formula una pregunta. Luego intercambian roles. La marca pertenece a la tarea, no a un rango del estudiante.

TRANSFERENCIA Presenta una compra o receta con números distintos. La respuesta final es individual y debe incluir una representación y una razón.

MATERIALES Y TIEMPO Pizarrón, minipizarras u hojas reutilizables, fichas magnéticas y sobres con pistas. Tiempo: 45 minutos.

QUÉ MIRAR Disminuye la ayuda necesaria, mejora la explicación y aparece transferencia; nadie queda fijado públicamente en un nivel.

RESPALDO Sailer y Homner (2020) aconsejan leer el efecto desde el conjunto del diseño y no desde una mecánica aislada.

Ajustes para que el avance sea legible

- Ordena los desafíos por complejidad de pensamiento, no por velocidad.
- Nombra cada etapa con una acción que el estudiante pueda reconocer.
- Permite volver a un paso anterior y pedir una ayuda graduada.

- Prepara una transferencia para quien ya domina el procedimiento inicial.

Cuando las etapas se vuelven etiquetas

No conviertas la progresión en una etiqueta personal. Las etapas describen acciones que se pueden retomar y no categorías de estudiantes. Evita colores, nombres o carteles que hagan pública una posición de manera permanente.

PAUSA PROFESIONAL / Reflexión: ¿Qué diferencia existe entre avanzar y acumular tareas iguales? Gestión: ¿Cómo circularán los materiales sin formar grupos fijos de nivel? Conexión: continúa en el capítulo 6.

Recursos para una progresión transparente

Estos apoyos ayudan a mostrar la ruta de aprendizaje y la ayuda disponible en cada tramo.

- Ruta de acciones: Muestra las etapas con verbos y un ejemplo de lo que significa cada una.
- Pista de retorno: Permite regresar a representar o probar sin marcarlo como fracaso.
- Reto de transferencia: Propone una situación nueva para aplicar una estrategia ya explicada.
- Registro de apoyo: Anota qué tipo de ayuda permitió continuar a cada estudiante.

Orientación: progresión gradual y criterios visibles (Sailer & Homner, 2020).

Capítulo 6.

Retroalimentación que mueve el aprendizaje

Propósito del capítulo: ofrecer devoluciones que el alumnado pueda usar para revisar y avanzar.

MAPA DEL CAPÍTULO | Meta > devolución > nueva versión | Desde

Quito: usar la retroalimentación | **Mapa de lectura**

Hacer visible el siguiente movimiento

Dos estudiantes terminan el primer borrador de un personaje.

Uno recibe un «muy bien»; el otro, la pregunta «¿qué acción muestra mejor lo que quiere tu personaje?». Solo el segundo comentario señala un movimiento que todavía puede probar. La diferencia no está en la extensión de la devolución, sino en la posibilidad de usarla mientras el trabajo sigue abierto.

Hattie y Timperley (2007) distinguen preguntas por la meta, el estado actual y el siguiente paso. Una señal de progreso puede acompañar ese proceso, pero solo tiene valor si nombra una acción del trabajo y no una cualidad fija de quien escribe.

Una rutina de aula puede ser muy simple: observar una evidencia, formular una pregunta y reservar tres minutos para revisar. Así la gamificación deja de ser una capa de señales y se convierte en una oportunidad para que el estudiante decida qué hará con la información.

La retroalimentación forma parte del diseño porque define qué se vuelve visible. Una barra de progreso puede servir si indica una acción real completada; una insignia puede servir si nombra una estrategia revisada. Pero ninguna señal reemplaza una frase que ayude a mirar el trabajo con precisión.

En la práctica, una devolución breve puede adoptar tres formas: señalar una evidencia, formular una pregunta o sugerir un siguiente movimiento. “Veo que ordenaste los datos por tamaño; ¿qué patrón aparece?” es más útil que “muy bien” cuando se busca sostener pensamiento.

Retroalimentar para que algo cambie

Una devolución útil se prepara antes de la actividad. El docente decide qué evidencia verá y qué tipo de respuesta puede ofrecer con el tiempo disponible. En un taller de escritura, quizá observe solo la relación entre intención y acción del personaje. Esa delimitación permite formular una pregunta precisa, en lugar de escribir muchos comentarios que el estudiante no alcanzará a usar.

Las señales visuales pueden apoyar, pero necesitan traducirse en lenguaje. Una flecha, una marca de avance o una tarjeta de color solo orientan si el grupo sabe qué acción representan. “Vuelve a mirar la evidencia”, “explica la relación” o “prueba una segunda versión” son indicaciones más útiles que un símbolo sin conversación. La mecánica debe acortar la

distancia hacia la revisión, no crear un código que después haya que descifrar.

La retroalimentación entre pares requiere modelado. Antes de pedir que comenten un trabajo, el docente puede mostrar cómo describir lo que se observa, formular una pregunta y proponer un siguiente movimiento sin juzgar a la persona. Una frase como “veo que elegiste este detalle; ¿cómo ayuda a entender el problema?” abre diálogo. “Está mal” no informa qué hacer ni protege el vínculo.

La equidad aparece al revisar a quién se le pregunta y qué se le devuelve. Algunos estudiantes reciben indicaciones detalladas porque llaman la atención; otros reciben solo elogios rápidos. Llevar un registro mínimo de esas interacciones ayuda a distribuir oportunidades de explicación y revisión. La meta no es dar comentarios idénticos, sino asegurar que distintas personas tengan una ayuda sustantiva para seguir aprendiendo.

Qué aporta la evidencia

Hattie y Timperley (2007) sitúan la retroalimentación entre la meta, el desempeño actual y la acción siguiente. En una secuencia gamificada, una señal, pista o resultado automático solo resulta formativo si el estudiante entiende qué revisar y dispone de tiempo para producir otra versión.

El mejor comentario es el que el estudiante alcanza a usar. Una devolución puede ser muy inteligente y llegar demasiado tarde. Si se entrega al final de la clase, quizá no haya oportunidad de revisar; si aparece al inicio de una nueva tarea, tal vez ya no se conecte con el producto anterior. La planificación debe reservar un pequeño ciclo: producir, recibir una señal, probar un cambio y explicar qué se modificó. Sin este ciclo, la retroalimentación queda como una lectura del docente, no como una herramienta de aprendizaje.

Las preguntas abiertas son potentes cuando tienen un foco. “¿Qué piensas?” puede resultar demasiado amplio para una niña que intenta revisar una frase. “¿Qué acción muestra mejor la intención de tu personaje?” dirige la atención sin escribir por ella. El grado de especificidad depende de la tarea y del momento. Una buena pregunta no es la más compleja, sino la que invita a mirar una evidencia relevante.

También hay que cuidar el tono de las señales de progreso. Una barra puede ayudar si representa acciones reales; puede confundir si parece medir el valor de la persona. Explicar qué significa cada avance evita que el grupo persiga símbolos vacíos. El estudiante necesita poder decir qué aprendió, qué está revisando y qué apoyo eligió, no solo mostrar cuánto llenó un tablero.

Diseñar el uso de una devolución

Separar la información sobre la tarea de la valoración de la persona. Una devolución útil señala qué idea está lograda, cuál necesita revisión y qué acción concreta puede mejorar el trabajo

Combinar señales rápidas con diálogo. Una marca de progreso puede orientar, pero una pregunta del docente o de un compañero ayuda a comprender por qué una estrategia funciona y cuándo conviene cambiarla

Dar tiempo para usar la retroalimentación. No tiene sentido señalar un siguiente paso si la clase termina sin oportunidad de probarlo, discutirlo o revisar el producto

Observar quién recibe más devoluciones y de qué tipo. Una distribución desigual puede hacer que algunos estudiantes acumulen indicaciones precisas y otros solo reciban elogios generales o correcciones tardías

Ejemplo aplicable: pausa, explica y reintenta

AULA CON UN SOLO DISPOSITIVO En séptimo de EGB hay proyector, conexión irregular y un solo celular docente. Una ronda de comprensión lectora servirá para localizar un distractor frecuente, discutirlo y permitir una nueva explicación, no para ordenar públicamente al curso.

CONFIGURAR En Wayground (antes Quizizz), prepara cuatro preguntas de opción múltiple en Paper Mode. Desactiva cronómetro y clasificación; asigna códigos impresos reutilizables sin mostrar nombres.

PRIMERA RONDA Proyecta una pregunta, escanea las tarjetas y oculta el resultado individual. Detente en el distractor más elegido y pide dos hipótesis sobre por qué parece correcto.

RETROALIMENTAR Vuelve al fragmento, ofrece una pista y solicita una explicación en pareja. Repite la pregunta o presenta otra equivalente.

NUEVA VERSIÓN Cada estudiante escribe qué cambió en su razonamiento. Guarda dos muestras para decidir si la pista orientó o simplemente reveló la respuesta.

MATERIALES Y TIEMPO Proyector, celular docente, códigos de Paper Mode, texto y hojas. Tiempo: 30 minutos.

QUÉ MIRAR Las respuestas corregidas incluyen una razón nueva y el grupo usa la devolución antes de conocer una valoración final.

APOYO DIGITAL Y PLAN B Wayground Paper Mode permite responder con códigos impresos y un dispositivo del docente.

[Fuente oficial](#)

RESPALDO Hattie y Timperley (2007) respaldan conectar meta, desempeño actual y acción siguiente.

Movimientos que hacen útil la devolución

- Define qué evidencia necesitará una devolución durante la actividad.
- Usa una pregunta que señale un próximo movimiento realizable.
- Reserva tiempo para que la sugerencia modifique el trabajo.
- Comprueba que la retroalimentación llegue también a quienes participan menos.

Cuando la devolución queda en elogio

No reduzcas la devolución a felicitar o corregir. La retroalimentación que hace avanzar identifica una evidencia y plantea un siguiente movimiento. Sin tiempo para usarla, incluso una buena sugerencia se convierte en comentario decorativo.

PAUSA PROFESIONAL | Reflexión: ¿Qué modificación puede atribuirse a la devolución? Gestión: ¿Qué parte de la sesión protegerás para que todos revisen? Conexión: continúa en el capítulo 7.

Señales que orientan la revisión

Son recursos breves para que el alumnado pueda interpretar y usar una devolución.

- **Semáforo de revisión:** Distingue lo que ya funciona, lo que se está construyendo y el siguiente cambio posible.
- **Pregunta de avance:** Convierte la devolución en una interrogante que dirija la atención del estudiante.
- **Minuto de uso:** Reserva un tiempo explícito para que la devolución modifique el producto.
- **Mapa de voces:** Registra brevemente quién recibió una pregunta sustantiva durante la actividad.

Orientación: retroalimentación formativa (Hattie & Timperley, 2007).

Carta de siguiente paso

Escribe tres devoluciones posibles para una misma producción: una que describa evidencia, otra que pregunte y otra que sugiera una revisión. Prueba una en clase.

Capítulo 7. Cooperar, reconocer y competir con cuidado

Propósito del capítulo: estructurar cooperación y reconocimiento sin borrar la responsabilidad individual ni exponer al grupo.

MAPA DEL CAPÍTULO | Aporte > escucha > reconocimiento responsable | Desde Quito: cooperar sin exponer | **Mapa de lectura**

Construir cooperación que requiera pensamiento

Cuatro estudiantes investigan las necesidades de su barrio alrededor de una misma mesa. Uno lee todas las fuentes, otra copia el afiche y dos esperan instrucciones. Aunque el producto lleve cuatro nombres, la tarea todavía no exige cooperación. El diseño cambia cuando cada fuente resulta necesaria y cada integrante debe explicar cómo su dato modifica la propuesta común.

Una meta común necesita ir acompañada de responsabilidad individual. La minihoja de pensamiento no rompe el equipo: permite escuchar qué entendió cada integrante y evita que una sola voz cargue con la explicación. Ortiz-Colón, Jordán y Agredal (2018) advierten que los elementos de juego deben

responder a la interacción buscada, no a una suma automática de puntos.

El docente puede intervenir sobre la calidad de la escucha: pedir que alguien cite el dato de otro, preguntar qué evidencia falta o detener la tarea para que el grupo revise sus turnos. Esas decisiones son más decisivas que repartir insignias de “mejor equipo”.

Los roles funcionan solo si están al servicio del pensamiento. El “encargado de materiales” puede ser necesario, pero no debe concentrar siempre una tarea sencilla mientras otro alumno explica todo. Alterna los roles y exige que cada integrante pueda comunicar la estrategia del equipo.

La cooperación se fortalece con una tarea que requiera interdependencia positiva: piezas de información distintas, un producto que necesita varias decisiones o una revisión cruzada. La puntuación común no crea cooperación por sí sola; incluso puede esconder a quien no tuvo oportunidad de participar.

Hacer que el grupo necesite escucharse

La interdependencia se diseña desde la tarea. Si todos tienen la misma información y una persona puede completar el producto mientras las demás miran, el equipo es solo una forma de sentarse. En cambio, repartir fuentes, asignar puntos de vista o pedir una decisión que combine criterios obliga a

que cada aporte cambie la respuesta común. La cooperación aparece porque escuchar se vuelve necesario.

Los roles cobran valor cuando incluyen pensamiento. Verificar una fuente supone explicar por qué es confiable; relatar una propuesta exige comprenderla; sintetizar requiere decidir qué información no puede faltar. Un rol de materiales puede existir, pero no debería ser el único que una persona recibe repetidamente. Rotar permite que todos ensayen formas distintas de responsabilidad intelectual.

La evidencia individual protege tanto al estudiante como al equipo. Una nota breve sobre la fuente que analizó, una pregunta respondida al final o una explicación oral de un paso permiten identificar comprensión sin convertir la actividad en competencia interna. También impiden que la calificación grupal oculte quién no tuvo oportunidad de aportar.

Las pausas de metacognición ayudan cuando el trabajo se desordena. A mitad de la tarea, una pregunta sobre quién ha hablado, qué dato falta o qué desacuerdo merece atención puede reorganizar la conversación. No es una interrupción ajena al aprendizaje: enseña que colaborar implica construir una manera de escuchar y revisar, no solo repartir tareas.

Qué aporta la evidencia

Montanero Fernández (2020) muestra que sentar estudiantes juntos no garantiza cooperación: la tarea necesita estructura, apoyos y responsabilidad individual. La consecuencia para el

diseño es distribuir fuentes y decisiones, mantener una huella personal y retirar comparaciones que reduzcan los intentos.

Cooperar también se enseña

No todos los estudiantes llegan al aula sabiendo cómo repartir una tarea, escuchar una objeción o construir sobre una idea ajena. Suponer que la colaboración aparecerá por sentarlos en grupo suele generar frustración. Al comienzo conviene modelar una interacción breve: pedir una razón, resumir lo que otra persona dijo, expresar desacuerdo con evidencia y decidir qué información todavía falta. Estas prácticas necesitan tiempo, pero luego reducen conflictos y dependencia del adulto.

Los equipos se benefician de productos parciales. Antes de fabricar un afiche final, pueden acordar una pregunta, seleccionar dos datos y explicar por qué son relevantes. Cada etapa deja una huella que el docente puede mirar. Así es más fácil intervenir cuando alguien no participa o cuando una voz domina. Esperar hasta el producto final puede ocultar un proceso desigual que ya no se alcanza a corregir.

La responsabilidad individual no debe sentirse como vigilancia. Una minihoja de pensamiento o una explicación de salida permite a cada estudiante reconocer qué aportó y qué aprendió de otros. También enseña que colaborar no es diluirse en el equipo: es poner el propio razonamiento en

relación con el de los demás. Esta es una ganancia formativa que vale incluso si no se usa ninguna mecánica lúdica.

Reconocer y competir sin convertir el progreso en identidad. La cooperación y la competencia no son opuestos automáticos. Un reto entre equipos puede ser aceptable si el criterio es claro, el resultado no define a las personas y existe una contribución intelectual de cada integrante. También puede reemplazarse por una meta común: reunir estrategias distintas, completar una explicación colectiva o mejorar una versión anterior del curso.

Los puntos deben responder a una pregunta concreta: ¿qué conducta vuelven más probable? Si premian rapidez, harán visible la velocidad; si reconocen revisión, escucha o justificación, orientarán otras acciones. Un registro privado de progreso suele ofrecer información suficiente sin instalar una tabla pública de ganadores y perdedores.

Conviene observar el clima del grupo mientras funciona la mecánica. Menos intentos, bromas sobre posiciones, ansiedad ante el marcador o estudiantes que delegan para no equivocarse son señales para detenerla. Retirar una comparación que daña la participación no es perder autoridad; es usar evidencia para proteger el aprendizaje y la dignidad.

Ajustes que hacen cooperativa la tarea

Definir una tarea que realmente necesite varias miradas. Si un integrante puede resolver todo mientras los demás observan, la agrupación no ha creado cooperación, aunque exista una mesa compartida

Rotar los roles y explicitar su valor cognitivo. Quien verifica necesita argumentar; quien relata necesita comprender; quien busca evidencia necesita decidir qué dato importa. Los roles no deberían reducir a alguien a una tarea mecánica

Dar al grupo una pausa para revisar cómo está trabajando.

Una pregunta breve sobre turnos, escucha y explicación puede modificar la participación antes de que el docente intervenga desde fuera

Mantener una evidencia individual junto al producto común.

Así cada estudiante responde por su aprendizaje y el docente puede reconocer contribuciones sin convertir la actividad en competencia interna

Ejemplo aplicable: una ruta segura construida entre todos

PROBLEMA COOPERATIVO En sexto de EGB, los equipos analizan un plano ficticio de un sector de Quito para proponer una ruta segura entre la escuela, una parada y una biblioteca. Cada integrante recibe una restricción distinta: cruces, iluminación, accesibilidad o tiempo.

APORTE INDIVIDUAL Cada estudiante marca en una nota qué dato aporta y qué decisión podría cambiar. Nadie empieza como secretario o decorador: todos interpretan información.

PIZARRÓN COMPARTIDO Los equipos colocan sus rutas en un pizarrón físico o en una pizarra de Canva manejada por turnos. Deben señalar qué restricción obligó a modificar el primer trazado.

RECONOCIMIENTO En lugar de puntuar equipos, el curso construye un archivo de estrategias: justificar un desvío, detectar una barrera, pedir una fuente o revisar una suposición.

RESPONSABILIDAD La salida es individual: una decisión que defendí, una idea ajena que cambió la mía y una condición que todavía falta comprobar.

MATERIALES Y TIEMPO Plano ficticio, notas adhesivas, papelote o pizarra digital y tarjetas de salida. Tiempo: 45 minutos.

QUÉ MIRAR El producto integra restricciones distintas, todas las personas pueden explicar un aporte y el reconocimiento no crea posiciones permanentes.

APOYO DIGITAL Y PLAN B Canva Whiteboards permite reunir aportes en un lienzo; con conectividad limitada se usa un papelote fotografiado al final. [Fuente oficial](#)

RESPALDO Montanero Fernández (2020) respalda estructurar la cooperación y conservar evidencia individual.

Condiciones mínimas del trabajo colectivo

- Distribuye información o decisiones para que el producto necesite aportes distintos.
- Rota roles que impliquen leer, argumentar, verificar y comunicar.
- Conserva una evidencia individual junto al resultado del equipo.
- Incluye una pausa para revisar turnos, escucha y responsabilidad compartida.

Cuando los roles son solo reparto

No lla mes cooperación a sentar estudiantes juntos. Si el producto puede resolverlo una sola persona, los roles solo reparten presencia. Diseña una tarea que necesite aportes diferentes y una evidencia que permita escuchar a cada integrante.

PAUSA PROFESIONAL | Reflexión: ¿Qué hace necesaria la contribución de cada integrante? Gestión: ¿En qué momento detendrás el trabajo para revisar turnos y escucha? Conexión: continúa en el capítulo 8.

Piezas para un equipo que piensa

Cada recurso busca que el equipo necesite argumentos y no solo repartición de tareas.

- Rompecabezas de fuentes: Entrega información diferente a cada integrante para que nadie pueda resolver sin escuchar.
- Rol cognitivo: Define tareas de explicar, contrastar, verificar o sintetizar; evita roles puramente mecánicos.
- Bitácora individual: Pide a cada estudiante registrar la evidencia que llevó al equipo.
- Chequeo de equipo: Incluye una pregunta intermedia sobre turnos y razones, no solo sobre avance.

Orientación: diseño de experiencias colaborativas (Ortiz-Colón et al., 2018).

Auditoría de roles

Revisa una actividad grupal: identifica qué aporte intelectual realiza cada rol y modifica los que solo asignan presencia o materiales.

Capítulo 8. Gamificación híbrida: pizarrón, materiales y tecnología con criterio

Propósito del capítulo: elegir entre pizarrón, materiales y tecnología según la función pedagógica, el acceso y la contingencia.

MAPA DEL CAPÍTULO | Función > soporte > contingencia | Desde Quito: combinar pizarrón, materiales y tecnología | **Mapa de lectura**

Diseñar con el espacio y los materiales disponibles

Una clase sin pantalla puede tener estructura, sorpresa y desafío. En Ciencias Naturales, los sobres, las tarjetas y la línea de tiempo en el piso sostienen preguntas sucesivas sobre los cambios de estado; la riqueza está en el tipo de comparación que provocan.

El material concreto debe disminuir la distancia hacia una idea. Una tarjeta con una observación obliga a decidir; un objeto para mover en una secuencia ayuda a representar; una decoración sin función roba tiempo de preparación y atención del grupo.

Esta opción también cuida la continuidad. Cuando hay conectividad irregular, una propuesta de papel permite enseñar sin depender de cuentas ni de una plataforma. El

recurso se elige por el pensamiento que habilita, no por su novedad.

La planificación sin pantallas obliga a mirar con más cuidado los objetos y el espacio. Un sobre puede contener una fuente; una cuerda puede representar una línea del tiempo; fichas de colores pueden ayudar a ordenar hipótesis. Lo importante es que el material haga pensar o conversar, no que parezca un juego.

El aula como arquitectura de experiencias

Trabajar sin pantalla no significa volver a una clase pasiva. El espacio puede ordenar decisiones: una línea de tiempo en el piso permite caminar una secuencia; una mesa de objetos invita a comparar; un sobre con una fuente incompleta exige inferir qué falta. El movimiento cobra valor cuando cambia la relación con una evidencia y no cuando solo añade desplazamiento.

Los materiales de bajo costo tienen una ventaja pedagógica: son fáciles de modificar. Si una tarjeta contiene demasiada información, puede simplificarse; si una estación no produce conversación, puede reemplazarse por una pregunta mejor. Un recurso digital suele llegar con reglas y formatos ya definidos; en papel, el docente puede ajustar el objeto al pensamiento que desea observar.

La preparación se vuelve sostenible cuando se reutilizan estructuras, no contenidos. Sobres, pinzas, fichas y carteles

pueden volver a aparecer con datos nuevos y una consigna distinta. Guardar los materiales por función —pistas, evidencias, preguntas de transferencia— ayuda más que archivarlos por una actividad aislada. Así se construye un repertorio docente en vez de una colección de adornos.

La accesibilidad también se beneficia de esta mirada. Una imagen clara, un objeto manipulable y una instrucción breve pueden acompañar a estudiantes con necesidades diversas sin exigir cuentas, contraseñas o conexión. La versión sin pantalla no es un plan de segunda categoría; es una decisión que puede ofrecer más control sobre el ritmo, el lenguaje y las formas de participación.

Qué aporta la evidencia

Muñoz (2020) aporta una experiencia vinculada al currículo ecuatoriano, mientras UNESCO (2023) recuerda que la tecnología debe evaluarse por su pertinencia, acceso y condiciones de uso. La pantalla es un soporte entre varios; el aprendizaje debe sobrevivir a una caída de conexión.

Poco material, muchas decisiones

La creatividad con recursos cotidianos no consiste en llenar la clase de objetos. Tres tarjetas bien elegidas pueden generar más razonamiento que una mesa saturada de colores. Cada pieza debería responder a una pregunta: ¿qué observará el estudiante?, ¿qué comparación hará posible?, ¿qué explicación

recogerá? Si no hay respuesta, probablemente el material sea prescindible y convenga reservar tiempo para mejorar la consigna.

El movimiento debe tener una razón. Pasar de una estación a otra puede significar contrastar una fuente, buscar una evidencia o escuchar una solución diferente. Cuando el traslado solo marca una rotación, el grupo puede gastar energía en organizarse sin avanzar en el contenido. Señalizar una pregunta en cada espacio y anticipar qué se llevará de una estación a otra ayuda a que el recorrido tenga continuidad.

Los recursos físicos pueden documentar el pensamiento sin tecnología. Una fotografía de una clasificación, un cartel con hipótesis tachadas y revisadas o una tarjeta final por equipo dejan rastros que luego se retoman. Estos registros no necesitan ser bonitos para ser útiles. Su valor está en permitir que la clase compare versiones y que el docente recuerde qué apoyo produjo una explicación más clara.

Materiales que sostienen una idea

Revisar primero los recursos ya disponibles. Tarjetas, sobres, cinta, bloques, papelógrafos y objetos del entorno pueden construir una secuencia rica si cada material sostiene una decisión o una conversación

Planificar el movimiento del grupo como parte de la didáctica. Cambiar de estación debe tener una razón de aprendizaje:

contrastar una fuente, recoger una pista, mostrar un procedimiento o escuchar una explicación

Hacer que las pistas sean legibles y accesibles. Una imagen clara, una pregunta corta o un ejemplo parcial suele apoyar mejor que una tarjeta saturada de texto y adornos

Conservar un registro sencillo del proceso. Una foto del producto, una lista de observación o una breve nota del docente permite recuperar evidencia sin convertir la actividad en una burocracia

Ejemplo aplicable: una historia, tres soportes

DISEÑO HÍBRIDO En tercero de EGB, el objetivo es reconstruir la secuencia causal de una leyenda breve de Quito. La docente dispone de proyector una parte de la semana, pero no quiere que la unidad dependa de él.

SOPORTE 1 — PIZARRÓN Después de leer, dibuja una línea temporal y recoge hipótesis sobre qué hecho provoca el siguiente. Las razones quedan escritas, aunque todavía sean provisionales.

SOPORTE 2 — INTERACTIVO Usa Wordwall de manera proyectada para ordenar escenas. Cada movimiento requiere una justificación oral y puede deshacerse. No se mide velocidad.

SOPORTE 3 — MATERIAL Entrega la versión imprimible o tarjetas con una escena nueva. Las parejas reconstruyen y señalan con flechas la relación causal.

CIERRE Compara qué información produjo cada soporte. Conserva el digital solo si facilitó ver y revisar relaciones, no porque generó animación.

MATERIALES Y TIEMPO Leyenda breve, pizarrón, Wordwall, proyector y versión imprimible. Tiempo: dos sesiones de 35 minutos.

QUÉ MIRAR El desempeño se mantiene al cambiar de soporte y el alumnado explica la relación causal, no solo el orden visual.

APOYO DIGITAL Y PLAN B Wordwall permite alternar actividades interactivas e imprimibles con el mismo contenido. [Fuente oficial](#)

RESPALDO Muñoz (2020) y UNESCO (2023) respaldan una selección tecnológica ligada al currículo, el acceso y la contingencia.

Cuando la pantalla aporta una función
La tecnología merece entrar cuando resuelve una necesidad que el pizarrón o el material disponible no atienden con la misma eficacia: recoger respuestas de todo el grupo, mostrar

una ruta ramificada, ofrecer un reintento inmediato o conservar versiones de un producto. Proyectar una actividad y discutirla juntos también es uso digital; no hace falta que cada estudiante tenga un dispositivo.

La decisión incluye acceso y privacidad. En Inicial conviene que la docente maneje la cuenta y publique solo productos autorizados, sin exigir perfiles infantiles. En EGB pueden usarse códigos o alias cuando el nombre no aporta nada al aprendizaje. Antes de compartir un enlace, hay que probarlo desde la vista del estudiante, revisar el tamaño del texto y decidir qué información quedará registrada.

Cada secuencia digital necesita una salida equivalente. Una captura impresa, una versión en el pizarrón o tarjetas con las mismas decisiones permiten continuar si falla la conexión. El plan alternativo no es una copia pobre: conserva el objetivo, el criterio y la conversación que justificaban la herramienta.

Preguntas para evaluar cada material

- Asigna a cada objeto una función: comparar, ordenar, representar o preguntar.
- Planifica movimientos que aporten información, no desplazamientos decorativos.
- Diseña pistas legibles con poco texto y un foco claro.
- Registra el proceso con una observación breve, no con una burocracia de hojas.

Cuando el material solo adorna

No compenses la falta de pantalla con materiales sin propósito. Cada tarjeta, objeto o estación debe ayudar a observar, decidir, explicar o transferir. Si solo decora el recorrido, añade carga y tiempo sin profundizar el aprendizaje.

PAUSA PROFESIONAL | Reflexión: ¿Qué material produce pensamiento y cuál solo ocupa espacio? Gestión: ¿Cómo organizarás transiciones y limpieza sin cortar el cierre? Conexión: continúa en el capítulo 9.

Materiales que activan conversación

Con estos materiales el aula puede convertirse en espacio de exploración con bajo costo.

- Sobre de evidencia: Coloca una fuente o pista que obligue a distinguir, relacionar o justificar.
- Estación corporal: Usa el espacio para representar una secuencia o una comparación necesaria.
- Tarjeta de transferencia: Conecta el concepto con una situación cotidiana después de manipular materiales.
- Archivo ligero: Fotografía un producto o anota una observación relevante para la siguiente clase.

Orientación: pertinencia tecnológica, acceso y contingencia (UNESCO, 2023).

Actividad de aplicación

Evalúa el soporte antes de preparar materiales o compartir un enlace.

Función pedagógica	¿Qué mejora concreta debe aportar el soporte?
Pizarrón o material	¿Cómo se resolvería sin pantalla?
Opción digital	¿Qué herramienta responde a la función?
Acceso y privacidad	¿Qué cuenta, dato, dispositivo o permiso requiere?
Plan de contingencia	¿Cómo continuará la actividad si falla la conexión?

Capítulo 9. Inclusión, diversidad y participación segura

Propósito del capítulo: abrir rutas equivalentes de participación hacia un mismo criterio de aprendizaje.

MAPA DEL CAPÍTULO | Barrera > opción > criterio común | Desde

Quito: abrir participación segura | **Mapa de lectura**

Abrir rutas equivalentes hacia un mismo criterio

Una misión pide responder en veinte segundos y explicar la respuesta frente a toda la clase. Un estudiante comprende el contenido, pero necesita preparar oralmente su intervención; otra puede explicar con precisión mediante un esquema, aunque no con el formato único solicitado. La barrera no proviene del criterio curricular: la introduce el diseño de la participación.

Las Pautas de Diseño Universal para el Aprendizaje 3.0 proponen múltiples formas de implicación, representación y acción o expresión (CAST, 2024). Una maqueta, un mapa visual, un audio breve o una explicación oral pueden mostrar el mismo razonamiento sobre un ecosistema si el criterio se mantiene explícito.

Ofrecer alternativas no significa volver opcional la comprensión. Significa separar el aprendizaje que se quiere

observar de características como velocidad de escritura, comodidad para exponerse o acceso a un dispositivo. La participación segura es una condición del diseño, no un favor posterior.

La accesibilidad también comprende lo emocional. Una consigna con reloj visible, sonidos intensos o exposición constante puede ser una barrera. Ofrecer previsibilidad, una pausa, instrucciones visuales y participación por parejas no resta energía a la clase: crea condiciones para que más estudiantes entren al reto.

Diseñar acceso desde el inicio

La misma actividad puede ser accesible para una persona y opaca para otra por razones que no tienen relación con el contenido. Una instrucción larga, un sonido continuo, un reloj visible o una exposición pública pueden aumentar la dificultad antes de que aparezca el reto intelectual. Identificar esas barreras no implica conocer de antemano todas las necesidades; implica construir opciones que no obliguen a esperar una excepción para participar.

Las alternativas funcionan mejor cuando se presentan como parte normal del diseño. Si toda la clase puede elegir entre explicar, construir o representar visualmente, nadie tiene que justificar por qué necesita un camino diferente. El criterio común se mantiene visible y la diversidad aparece en la forma de acceder, ensayar y comunicar. Esta normalización también

enriquece al grupo, porque muestra varias maneras de pensar una misma idea. Esta planificación por experiencias y observación cualitativa es coherente con el currículo priorizado de Educación Inicial del Ecuador (Ministerio de Educación, Deporte y Cultura del Ecuador, 2025).

La previsibilidad reduce ansiedad sin quitar desafío. Una agenda visual, un ejemplo de producto, una señal de transición y la posibilidad de preparar una intervención con un compañero permiten anticipar qué ocurrirá. Con esas condiciones, una misión puede ser exigente y a la vez segura. La energía del aula no depende de la sorpresa permanente; depende de que el grupo sepa cómo entrar al reto y qué apoyos existen.

Evaluar con justicia exige separar lo central de lo accesorio. Si el objetivo es explicar una relación en un ecosistema, el instrumento debe valorar esa relación, no la rapidez, el volumen de voz o la habilidad para dibujar si esas características no fueron enseñadas como propósito. Esta claridad permite sostener altas expectativas y, al mismo tiempo, abrir rutas legítimas para alcanzarlas.

Qué aporta la evidencia

Las Pautas DUA 3.0 de CAST (2024) respaldan anticipar opciones de implicación, representación, acción y expresión. Abrir rutas no significa rebajar el criterio: significa retirar

barreras ajenas al aprendizaje y observar la misma idea mediante respuestas diferentes.

La equivalencia se diseña, no se presume

Ofrecer tres formatos de respuesta no garantiza por sí mismo que todos sean equivalentes. El docente debe revisar qué pensamiento exige cada uno. Una maqueta puede permitir explicar relaciones; un dibujo sin etiquetas quizás no. Un audio puede mostrar argumentación; una respuesta de una palabra, no necesariamente. La variedad funciona cuando los criterios de calidad se conservan y se explican para cada ruta.

Los apoyos universales suelen beneficiar a más personas de las que se anticipa. Una consigna con iconos puede ayudar a quien aprende otra lengua, a quien se distrae con textos largos y a quien necesita recordar varios pasos. Un tiempo de ensayo en pareja puede dar seguridad a quien teme exponerse y, al mismo tiempo, mejorar la calidad de las respuestas de todo el grupo. No son concesiones: son formas de diseñar mejor.

La participación segura requiere observar qué sucede después de ofrecer la opción. Tal vez una ruta elegida por muchos sea demasiado difícil; quizá nadie use un formato porque no se explicó bien; quizá una pareja de apoyo se transforme en dependencia. Las alternativas también se revisan. El docente puede preguntar qué ayudó a mostrar el pensamiento y ajustar sin convertir la elección de una persona en etiqueta permanente.

Barreras que conviene anticipar

Anticipar barreras desde el primer boceto. Leer mucho texto, responder en pocos segundos, hablar ante todos o usar un único dispositivo pueden ser dificultades para distintos estudiantes, aunque la actividad parezca neutra

Ofrecer apoyos sin convertirlos en señales de diferencia. Una instrucción visual, un ejemplo disponible para todos, un tiempo de preparación o una pareja de discusión pueden beneficiar al grupo completo

Revisar qué se está evaluando de verdad. Si el objetivo es explicar un ciclo, la rapidez de escritura, la habilidad para dibujar o la facilidad para hablar en público no deberían dominar la valoración

Considerar la participación como un derecho de diseño. No basta con permitir que alguien esté presente; el reto debe darle una forma real de aportar, comprender y mostrar lo que sabe

Ejemplo aplicable: formas y texturas por varias vías

ESCENA DE INICIAL En Inicial 2, una actividad de clasificación suele pedir responder rápido y frente a todo el grupo. La docente rediseña la misión para reconocer forma y textura sin convertir la rapidez verbal, la motricidad fina o el uso de una pantalla en requisitos ocultos.

CRITERIO COMÚN Reconocer una característica, agrupar dos objetos y mostrar por qué pertenecen juntos. Exprésalo con imágenes y una demostración breve.

CUATRO VÍAS Permite señalar en una lámina proyectada, mover objetos reales, explicar con palabras o usar un gesto acordado. Presenta todas las opciones al grupo y deja cambiar de vía.

APOYO GRADUAL Ofrece primero tiempo de observación, luego una comparación de dos objetos y solo al final un modelo parcial. Registra qué ayuda permite continuar.

CIERRE SEGURO Muestra dos clasificaciones diferentes y pregunta qué criterio usó cada una. No se vota por la mejor ni se obliga a exponer una dificultad personal.

MATERIALES Y TIEMPO Objetos de distintas formas y texturas, lámina o Canva proyectado, bandejas y pauta de observación. Tiempo: 25 minutos.

QUÉ MIRAR Todas las vías producen evidencia comparable, aumenta la participación y se reduce la ayuda adulta sin cambiar el criterio.

APOYO DIGITAL Y PLAN B Canva puede preparar iconos grandes y audio; los objetos y láminas mantienen una alternativa completa. [Fuente oficial](#)

RESPALDO CAST (2024) respalda anticipar opciones de implicación, representación, acción y expresión.

Diseñar para más de una forma de estar

- Identifica si el formato exige una habilidad que no forma parte del objetivo.
- Ofrece apoyos disponibles para todo el grupo, no solo como excepción.
- Mantén un criterio común aunque cambie la forma de responder.
- Pregunta qué ruta permitió mostrar mejor el pensamiento y qué barrera persistió.

Cuando la adaptación llega demasiado tarde

No diseñes una única manera de participar y llares adaptación a la excepción posterior. Piensa desde el inicio en cómo se accede, cómo se comunica y cómo se demuestra el criterio. La equivalencia de exigencia es más importante que la uniformidad del formato.

PAUSA PROFESIONAL | Reflexión: ¿Qué barrera era ajena al aprendizaje esperado? Gestión: ¿Cómo presentarás las opciones sin señalar quién necesita cada una? Conexión: continúa en el capítulo 10.

Recursos para participación accesible

Selecciona los que eliminen una barrera sin diluir la exigencia del criterio.

- **Menú de respuesta:** Ofrece formatos distintos que permitan demostrar la misma relación conceptual.
- **Instrucción doble:** Combina explicación oral breve con una guía visual disponible desde el inicio.
- **Participación segura:** Permite ensayo en pareja, pausa y preparación antes de una exposición.
- **Criterio separado:** Evalúa el razonamiento, no la velocidad, la caligrafía o la exposición si no son objetivo.

Para profundizar: Pautas de Diseño Universal para el Aprendizaje 3.0 (CAST, 2024).

Tres formas, un criterio

Diseña tres productos posibles para una misma evidencia y revisa si alguno baja o cambia la exigencia sin querer.

Capítulo 10. Evaluar, probar y mejorar tu primera unidad

Propósito del capítulo: diseñar una primera unidad breve, recoger evidencia y decidir qué conservar, ajustar o retirar.

MAPA DEL CAPÍTULO | Hipótesis > evidencia > ajuste | Desde Quito: probar una unidad posible | **Mapa de lectura**

Empezar con una prueba que permita aprender

En su primera semana de trabajo, una docente quiere organizar puntos, avatares, niveles y una narrativa para toda la unidad. Al revisar el tiempo disponible, decide probar algo menor: dos clases de lectura con una elección de producto y una pista gradual. Así podrá observar si esas decisiones ayudan a justificar una interpretación antes de ampliar el sistema.

La investigación sobre gamificación recomienda evitar conclusiones generales a partir de la mera novedad; importa mirar el mecanismo, la duración y el grupo (Sailer & Homner, 2020). Una pregunta acotada —por ejemplo, si las pistas ayudan a justificar— da dirección a esa observación.

Planificar una prueba pequeña también protege al docente. Si el diseño necesita muchas reglas para funcionar, será difícil saber qué elemento produjo un resultado. Una

implementación clara permite conservar, modificar o retirar algo sin que el curso cargue con un sistema demasiado grande. Una unidad breve permite ensayar una hipótesis de diseño sin atar al grupo a una estructura enorme. Puedes empezar con dos clases: en la primera presentas el desafío y recoges ideas iniciales; en la segunda pides una explicación mejorada con apoyo de pistas y pares. Luego decides si vale la pena continuar.

Cuando compartas la experiencia con un colega, no pidas solo una opinión general. Pídele que observe un momento concreto: quiénes entran al reto, qué hacen al equivocarse o qué dicen al justificar. Una mirada focalizada suele producir un ajuste más valioso que una recomendación amplia.

De la idea a una primera evidencia

Una unidad breve debe poder explicarse sin una presentación extensa. Si el plan necesita muchas reglas, personajes, tableros y documentos antes de iniciar, será difícil identificar qué está funcionando mientras se enseña. Un objetivo, una misión, una opción de respuesta y una forma de recoger evidencia son suficientes para empezar. La sobriedad deja espacio para mirar el grupo y ajustar.

El piloto mejora cuando se formula una hipótesis clara. “Las pistas graduadas ayudarán a justificar las respuestas” es más útil que “quiero motivar más”. La primera frase señala qué se implementará, qué evidencia se buscará y qué conversación

tendrá lugar después. También permite reconocer un resultado inesperado: tal vez la pista ayude a comenzar, pero aún no a explicar, y el siguiente diseño deba cambiar.

La colaboración entre docentes puede ser muy concreta. En lugar de pedir una valoración total de la clase, conviene acordar una observación breve: contar quién usa una pista, registrar qué pregunta genera más explicaciones o mirar cómo se distribuyen los turnos. Una mirada focalizada reduce la sensación de ser evaluado y ofrece una evidencia que se puede discutir con calma.

Después de enseñar, escribe una decisión antes de planificar la siguiente sesión. Puede ser conservar la misión, simplificar una regla, cambiar el formato de respuesta o retirar un elemento que distrajo. Esa nota transforma la experiencia en conocimiento profesional. La unidad deja de ser una demostración de creatividad y se convierte en un laboratorio responsable para aprender con el aula.

Qué aporta la evidencia

Prieto Andreu (2022) muestra que las propuestas gamificadas se evalúan con instrumentos distintos según la pregunta planteada. Sailer y Homner (2020) refuerzan la cautela ante efectos generales. Un piloto responsable recoge pocas evidencias, compara versiones y termina con una decisión explícita.

Terminar un piloto es decidir el siguiente paso

Una primera implementación puede tener problemas y seguir siendo valiosa. Tal vez la misión resultó clara, pero la pista fue demasiado directa; quizá aumentó la participación, pero el cierre no permitió escuchar explicaciones suficientes. Un piloto no se evalúa con la pregunta “¿salió bien?”. Se revisa preguntando qué evidencia respalda una mejora y cuál aspecto necesita una segunda versión.

La tentación de añadir muchas mecánicas después de una clase animada es comprensible. Sin embargo, sumar niveles, puntos y personajes al mismo tiempo hace difícil saber qué cambió. La siguiente prueba debería modificar una variable principal y conservar lo demás cuando sea posible. Este criterio se parece a una buena investigación de aula: permite atribuir un efecto probable y conversar sobre él con mayor honestidad.

Es útil guardar una versión simple de la planificación, las producciones que se revisaron y una nota de ajuste. Ese archivo no tiene que ser perfecto ni público. Se convierte en memoria profesional para comparar decisiones a lo largo del año. Cuando otra docente pregunte qué funcionó, habrá algo más sólido que un recuerdo general: una secuencia, una evidencia y una razón pedagógica para mantener o cambiar el diseño.

Evaluar el aprendizaje, la participación y el diseño
Una clase animada no demuestra por sí sola que hubo aprendizaje. Conviene separar tres preguntas: qué comprendió el alumnado, cómo participó y cómo vivió la experiencia. Un producto breve, una observación focalizada y una pregunta de salida pueden responderlas sin convertir la evaluación en una acumulación de formularios.

La evidencia debe conducir a una decisión. Si el producto mejora pero las reglas consumen demasiado tiempo, se conserva el reto y se simplifica la mecánica; si aumenta la participación pero la explicación sigue siendo frágil, se protege la vía de entrada y se fortalece el cierre. Evaluar el diseño significa mirar también aquello que el docente organizó.

Para una primera unidad basta comparar una tarea inicial con otra equivalente, guardar dos o tres producciones y escribir una nota posterior a clase. La pregunta no es si la gamificación funcionó en general, sino qué elemento ayudó, a quién, bajo qué condiciones y qué ajuste merece una segunda prueba.

Una implementación que se puede aprender

Empezar con una secuencia que puedas explicar en una hoja. Si el plan necesita muchos documentos, personajes y reglas antes de empezar, será difícil observarlo y ajustarlo mientras enseñas

Definir una pregunta de mejora antes de la implementación. Por ejemplo: “¿las pistas ayudan a justificar?” o “¿las opciones

amplían la participación?”. Una pregunta focalizada organiza la mirada del docente

Reservar tiempo para conversar con el grupo al final.

Preguntar qué les ayudó, qué los confundió y qué cambiarían no sustituye la evidencia de aprendizaje, pero revela cómo se encontró el alumnado con el diseño

Compartir una versión honesta con colegas. Explicar tanto el acierto como el obstáculo ayuda a construir criterio profesional y evita la presión de presentar cada actividad innovadora como un éxito completo

Ejemplo aplicable: miniunidad «Leyendas de Quito»

PILOTO DE TRES SESIONES Una docente novel de quinto de EGB quiere probar gamificación sin diseñar un sistema para todo el trimestre. El objetivo es reconstruir una leyenda, distinguir hechos de interpretaciones y volver a contarla para otro curso con una secuencia clara.

SESIÓN 1 — DIAGNÓSTICO Lee una leyenda breve, recoge un orden inicial de escenas y una explicación individual. Formula la hipótesis: un recorrido con fuentes y pistas mejorará la justificación, no solo la participación.

SESIÓN 2 — MISIÓN Presenta en Genially o en capturas impresas tres decisiones ramificadas. Cada equipo consulta una fuente, registra por qué eligió una ruta y recibe una pista si detecta una contradicción.

SESIÓN 3 — PRODUCTO El alumnado crea una secuencia comentada en papelote o Canva. Los criterios —orden, relación causal y claridad para el destinatario— permanecen en el pizarrón y se usan para una revisión entre pares.

DESPUÉS DE ENSEÑAR Compara la tarea inicial y final, observa quién participó y recoge una pregunta anónima sobre ayudas y confusiones. Decide una sola acción: conservar, ajustar o retirar el recorrido.

MATERIALES Y TIEMPO Leyenda, Genially o capturas, pizarrón, hojas, papelote o Canva y pauta breve. Tiempo: tres sesiones de 40 minutos y 20 minutos de revisión docente.

QUÉ MIRAR La versión final mejora por criterios identificables; la decisión de continuar se apoya en productos, participación y experiencia, no solo en entusiasmo.

APOYO DIGITAL Y PLAN B Genially organiza el recorrido; Canva es una opción de producción, no una obligación individual. [Fuente oficial](#)

RESPALDO Prieto Andreu (2022) y Sailer y Homner (2020) respaldan usar instrumentos acordes con la pregunta y evaluar el diseño completo.

Criterios para continuar el piloto

- Elige un solo elemento lúdico para la primera prueba.
- Escribe una pregunta de mejora antes de enseñar la secuencia.
- Pide a un colega que observe un momento y una evidencia concretos.
- Cierra con una decisión explícita: conservar, ajustar o retirar el elemento.

El error de querer probarlo todo

No intentes demostrar todo en la primera unidad. Una implementación breve con una hipótesis clara permite aprender del aula. La mejora docente no depende de acumular elementos, sino de decidir con honestidad qué conservar, modificar o retirar.

PAUSA PROFESIONAL | Reflexión: ¿Qué cambio puede atribuirse al piloto? Gestión: ¿Qué conservarás por escrito para la siguiente aplicación? Conexión: vuelve al capítulo 1 para iniciar otro ciclo.

Instrumentos para un piloto pequeño

Úsalos para que el primer piloto sea breve, observable y fácil de revisar.

- Lienzo de piloto: Describe objetivo, elemento elegido, evidencia y pregunta de mejora en una página.
- Observación focalizada: Pide a un colega que mire una interacción o producto específico.
- Criterio de salida: Define de antemano qué señal te hará detener o rediseñar el elemento.
- Bitácora de ajuste: Registra una decisión después de cada clase para no depender del recuerdo general.

Orientación: evidencia y pilotaje de gamificación (Sailer & Homner, 2020).

Plan de dos clases

Delimita un objetivo, un elemento de diseño y una pregunta de mejora. Compártelo con un colega y acuerden qué observará durante diez minutos.

Actividad de aplicación

Planifica una prueba de dos clases con un solo elemento de diseño: una pista gradual, una elección de producto o una meta de equipo. Escribe qué evidencia te hará conservarlo y qué señal te hará modificarlo.

Plan de prueba

Planifica una unidad breve que pueda observarse y corregirse sin sostener un sistema costoso.

Objetivo y grupo	¿Qué aprendizaje y qué curso estarán en foco?
Hipótesis de diseño	Si incorporo..., espero observar...
Mecánica principal	Una misión, progresión, pista, elección o meta común.
Tres sesiones	Entrada diagnóstica / reto y apoyo / producto y revisión.
Evidencias	Producto, observación y experiencia del grupo.
Criterio de salida	¿Qué señal hará conservar, ajustar o retirar?
Decisión posterior	Anota el cambio antes de diseñar la siguiente versión.

Planificaciones

PLANIFICACIÓN MICROCURRICULAR

DATOS INFORMATIVOS:

Grado/Curso:	Tercero de Básica	Paralelo:	Único	Trimestre:	Primero
Nivel:	Básica Elemental	Asignatura:	Matemática	Fecha Inicio:	18 de septiembre del 2026
Subnivel:	Elemental	Nombre Docente:		Fecha Fin:	23 de septiembre del 2026

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE: Desarrollar el pensamiento lógico-matemático mediante juegos y actividades lúdicas que permitan reconocer, comparar y ordenar números naturales, resolver operaciones básicas e identificar figuras geométricas, promoviendo la participación activa, la cooperación y el uso de diferentes estrategias para demostrar lo aprendido.

EJES TRANSVERSALES:

- Interculturalidad
- Formación de una ciudadanía democrática
- Protección del medio ambiente
- Cuidado de la salud y los hábitos de recreación de los estudiantes

Educación sexual en los jóvenes.

DESARROLLO DE UNIDADES DE PLANIFICACIÓN:

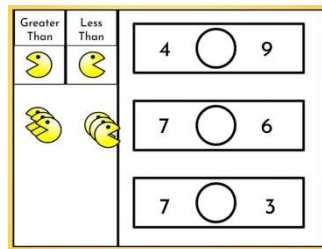
DESTREZAS CON CRITERIOS DE DESEMPEÑO	INDICADORES DE EVALUACIÓN	ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS ACTIVAS PARA LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE	ACTIVIDADES EVALUATIVAS
M.2.1.5. Construir patrones de figuras	I.M.2.1.2. Propone patrones y construye	GAMIFICACIÓN Sesión 1: Experiencia / Exploración:	Técnica: Observación Directa Instrumento: Lista de cotejo Criterios de evaluación:

basándose en sus atributos y patrones numéricos a partir de la  suma, resta y multiplicación.	series de objetos, figuras y secuencias numéricas. (I.1.)	Actividad de calentamiento: “Pelotas numéricas” 	• Reconoce y continúa secuencias numéricas de 2 en 2, 5 en 5 y 10 en 10. • Identifica números mayores y menores a partir de una cantidad dada. • Compara números utilizando correctamente los signos $>$, $<$ e $=$. • Ordena números naturales de menor a mayor y de mayor a menor. • Resuelve situaciones matemáticas sencillas utilizando diferentes estrategias. • Explica o demuestra su respuesta mediante lenguaje oral, escrito, gráfico o material concreto, de acuerdo con sus posibilidades
---	---	---	--

		Se forma un círculo y se asignan dos pelotas. Cada estudiante pasa la pelota hacia la derecha mientras cuenta de manera ascendente. Al recibirla, debe decir el número siguiente. Después de pasar la pelota, corre alrededor del círculo y vuelve a su lugar. Se pueden realizar conteos de 2 en 2, 5 en 5 o 10 en 10. DUA - Compromiso: juego y movimiento. Representación: números dichos oralmente y escritos en tarjetas.	
--	--	--	--

Acción y expresión: contar oralmente o apoyarse en tarjetas.

Reflexión:



Actividad 1

“Pac-Man matemático”

Se colocan tarjetas con números sobre las líneas de la cancha.

Dos estudiantes serán los “Pac-Man”.

		El docente menciona una consigna: “atrapa un número mayor que 30”, “busca un número menor que 50” o “encuentra el número que sigue después de 64”. Los estudiantes se desplazan únicamente por las líneas para encontrar la respuesta. DUA: tarjetas grandes, consignas orales y apoyo de recta numérica. Reflexión: Actividad 2 “Snake.io matemático”	
--	--	--	--



Los estudiantes forman parejas y una fila tomándose por la cintura. Para incorporar a un compañero a su fila deben resolver una comparación: $35 _ 42$, $58 _ 51$, etc. Si responden correctamente, incorporan la tarjeta o pañuelo correspondiente.

DUA: pueden resolver utilizando cálculo mental, tarjetas, dibujos o recta numérica.

Conceptualización:

Actividad 3

“Hungry Shark”



Cada estudiante recibe un pañuelo con un número.

		Todos comienzan como peces. Para “robar” un pañuelo deben encontrar a un compañero cuyo número sea menor que el suyo, según la consigna. Después se organizan los números de menor a mayor y se introducen los signos $> < =$. Ejemplo: $45 > 32$ DUA: números visuales, explicación oral, recta numérica y manipulación de tarjetas. Aplicación y cierre: “Jenga matemático”	
--	--	--	--



Los estudiantes se sientan en círculo y juegan Jenga.

Quien derribe la torre responde una pregunta matemática: *¿qué número es mayor?, ¿qué número es menor?, ordena estos números, completa la secuencia, resuelve una operación.*

		Puede responder oralmente, escribiendo, señalando o utilizando material concreto. DUA: múltiples formas de expresión. 	
M.2.1.5. Construir patrones de figuras basándose en sus atributos y patrones numéricos a partir de la	I.M.2.1.2. Propone patrones y construye series de objetos, figuras y secuencias numéricas. (I.1.)	GAMIFICACIÓN Sesión 2: Experiencia / Exploración “La viborita matemática”	Técnica: Observación Directa Instrumento: Lista de cotejo Criterios de evaluación: • Ordena números naturales de menor a mayor y de mayor a menor. • Compara cantidades utilizando correctamente los signos $>$, $<$ e $=$. • Identifica números pares e impares. • Reconoce el valor posicional de las cifras, identificando decenas y unidades.

suma, resta y multiplicación.



Se forman cinco equipos. En diferentes lugares de la cancha se colocan tarjetas con números. Los estudiantes se desplazan por las líneas, recogen una tarjeta y la llevan a su equipo.

No pueden chocar con sus compañeros.

Al finalizar, cada grupo organiza sus tarjetas de menor a mayor.

- Resuelve operaciones matemáticas básicas de acuerdo con los ejercicios planteados.
- Identifica y diferencia círculos, triángulos, cuadrados y rectángulos.
- Reconoce lados y vértices de figuras geométricas.
- Relaciona cantidades y características de las figuras mediante actividades prácticas.
- Comunica sus respuestas mediante expresión oral, escrita, gráfica o manipulación de material.
- Participa activamente y respeta las normas durante las actividades gamificadas.

DUA: tarjetas visuales, consignas orales y manipulación de objetos.

Reflexión:

“Angry Birds matemático”



		Un equipo construye torres utilizando conos, bloques o botellas numeradas. El otro equipo lanza pelotas para derribarlas. Por cada torre derribada, el estudiante debe identificar el número y responder una pregunta: <i>¿es par o impar?, ¿es mayor o menor?, ¿cuántas decenas y unidades tiene?</i> Conceptualización: “Formamos figuras con material”	
--	--	--	--



Con conos, aros, cuerdas y otros materiales, los estudiantes forman círculos, triángulos, cuadrados y rectángulos. Después cuentan lados y vértices y comparan las cantidades.

DUA: pueden construir la figura, señalarla, dibujarla o explicarla oralmente.

Aplicación / Cierre:

“Ruleta matemática”

El docente gira una ruleta para seleccionar al estudiante.

Cada estudiante responde una pregunta relacionada con la clase: ordena números, compara cantidades, identifica una figura, resuelve una operación.

Después, ese estudiante gira la ruleta y plantea otra pregunta a su compañero.

DUA: preguntas orales, visuales y diferentes formas de responder.



ESTUDIANTES CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECÍFICAS: En esta sección se plasman las estrategias dirigidas a los estudiantes con necesidades educativas específicas ligadas o no a la discapacidad.

DESTREZAS CON CRITERIOS DE DESEMPEÑO	INDICADORES DE EVALUACIÓN	ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS ACTIVAS PARA LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE	ACTIVIDADES EVALUATIVAS
M.2.1.5. Construir patrones de	I.M.2.1.2. Propone patrones y construye series de	“Busca y ordena” Desarrollo: Se entregan al estudiante tarjetas	Compara y ordena números naturales utilizando material concreto, recursos visuales y diferentes estrategias de representación,

figuras basándose en sus atributos y patrones numéricos a partir de la suma, resta y multiplicación. 	objetos, figuras y secuencias numéricas. (I.1.)	grandes con números y material concreto (tapitas, bloques o fichas). El docente presenta 3 números y solicita que los represente con el material. Luego deberá identificar cuál es mayor, menor o igual y ordenar las tarjetas de menor a mayor. Ejemplo: 12 - 8 - 15 Para facilitar la actividad, se puede utilizar una recta numérica, tarjetas con los signos $>$ $<$ $=$ y	respetando el ritmo y las necesidades individuales del estudiante.
---	--	--	---

		acompañamiento de un compañero tutor. Adaptación DUA: Representación: números grandes, colores, imágenes y material concreto. Acción y expresión: puede responder señalando, manipulando las tarjetas, verbalmente o escribiendo. Compromiso: trabajar con cantidades pequeñas y aumentar progresivamente la dificultad, respetando su ritmo.	
--	--	--	--

Evaluación:

Se observará si el estudiante logra representar, comparar y ordenar números, valorando principalmente el procedimiento y el progreso individual.



PLANIFICACIÓN MICROCURRICULAR

DATOS INFORMATIVOS:

Grado/Curso:	Octavo de Básica	Paralelo:	Único	Trimestre:	Primero
Nivel:	Básica Superior	Asignatura:	Matemática	Fecha Inicio:	18 de septiembre del 2026
Subnivel:	Superior	Nombre Docente:		Fecha Fin:	23 de septiembre del 2026

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE: Fortalecer el razonamiento lógico-matemático mediante actividades gamificadas que permitan aplicar operaciones con números enteros, comparar y ordenar cantidades, reconocer y utilizar sus propiedades, resolver situaciones problemáticas y analizar figuras geométricas, desarrollando estrategias de resolución, argumentación y trabajo colaborativo.

EJES TRANSVERSALES:

• Interculturalidad • Formación de una ciudadanía democrática • Protección del medio ambiente • Cuidado de la salud y los hábitos de recreación de los estudiantes Educación sexual en los jóvenes.			
DESARROLLO DE UNIDADES DE PLANIFICACIÓN:			
DESTREZAS CON CRITERIOS DE DESEMPEÑO	INDICADORES DE EVALUACIÓN	ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS ACTIVAS PARA LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE	ACTIVIDADES EVALUATIVAS
M.4.1.4. Deducir y aplicar las propiedades algebraicas (adición y multiplicación)	I.M.4.1.2. Formula y resuelve problemas aplicando las propiedades algebraicas de	GAMIFICACIÓN Sesión 1: Experiencia / Exploración: “La Marea Matemática: Nivel Pro”	Técnica: Observación directa, resolución de problemas y desempeño durante las actividades lúdicas. Instrumento: Lista de cotejo y rúbrica de desempeño. Criterios de evaluación:

de los números enteros en operaciones numéricas. 	los números enteros y el planteamiento y resolución de ecuaciones e inecuaciones de primer grado con una incógnita; juzga e interpreta las soluciones obtenidas dentro del contexto del problema. (I.2)	 Los estudiantes se ubican en un círculo. Cada aro representa una posición en una recta numérica. El docente presenta tarjetas con operaciones y los estudiantes deben desplazarse según el resultado. Ejemplo: $-3 + 7$, $5 - 12$, $(-4) \times 2$, $18 \div (-3)$. Si obtienen -5, deben	• Resuelve correctamente operaciones con números enteros, aplicando las reglas de los signos. • Ejecuta operaciones combinadas respetando el orden de las operaciones. • Simplifica expresiones algebraicas y determina el valor de una incógnita en ecuaciones sencillas. • Identifica y corrige errores en procedimientos matemáticos. • Resuelve situaciones relacionadas con porcentajes y proporcionalidad. • Explica y justifica el procedimiento utilizado para obtener una respuesta. • Utiliza diferentes estrategias para resolver un mismo desafío matemático.
--	--	---	---

		desplazarse cinco posiciones hacia la izquierda. Se incorporan retos encadenados: <i>“Estás en -3. Resuelve $4 \times (-2)$ y desplázate según el resultado. ¿Dónde terminaste?”</i> DUA: representación corporal, tarjetas, recta numérica y explicación oral. Reflexión: “Free Fire Matemático: Batalla de operaciones”	• Participa activamente y respeta las reglas, turnos y acuerdos establecidos durante los juegos. • Comunica sus resultados mediante procedimientos escritos, representaciones gráficas u explicación oral.
--	--	--	---



Cada equipo posee una “base” con conos y debe conseguir recursos de los equipos contrarios. Para obtener un cono, el jugador debe resolver un desafío.

Ejemplos: $-8 + 15 - 6$, $3(-4 + 7)$, $24 \div (-6) + 5$, o identificar el error en un procedimiento. Los desafíos tienen tres niveles: básico, avanzado y experto. Para conseguir más puntos

deben elegir estratégicamente el nivel que pueden resolver.

Conceptualización:

“Rocket League: Gol algebraico”



Cada equipo recibe tarjetas con expresiones algebraicas.

Para avanzar hacia el arco deben simplificar correctamente la

		expresión o encontrar el valor de la incógnita. Ejemplos: $3x + 5x - 2$, $4(a + 3) - 2a$, o $2x + 7 = 19$. Una respuesta correcta permite avanzar; además, el estudiante debe explicar qué propiedad utilizó. DUA: pueden representar el procedimiento mediante símbolos, esquema o explicación oral. Aplicación: Zombie Tsunami: Supervivencia matemática"	
--	--	--	--



Los estudiantes deben superar diferentes “zonas”.

Cada zona presenta un problema.

Para avanzar deben resolverlo y justificar la estrategia.

Ejemplo: *Un producto cuesta \$80 y tiene un descuento del 15 %. ¿Cuál es el precio final?; Una cantidad aumenta de 40 a 52. ¿Cuál fue el porcentaje de*

		<i>aumento?; Si 3 cuadernos cuestan \$7,50, ¿cuánto cuestan 8?</i> Cada estudiante atrapado se incorpora al grupo, pero puede ser “liberado” si resuelve correctamente un desafío adicional. Cierre: “La pelota del desafío” Cada estudiante formula a otro compañero un desafío matemático relacionado con la sesión.	
--	--	---	--

		No basta con dar la respuesta: debe explicar qué procedimiento utilizó y por qué. Se pueden incluir preguntas como: <i>¿Por qué -5×-3 es positivo?, ¿qué propiedad utilizaste?, ¿cómo comprobarías tu respuesta?</i> 	
M.4.1.4. Deducir y aplicar las propiedades algebraicas	I.M.4.1.2. Formula y resuelve problemas aplicando las	GAMIFICACIÓN Sesión 2: Experiencia / Exploración “Primero será el último: Código matemático”	Técnica: Observación directa, resolución de problemas y análisis de procedimientos. Instrumento: Lista de cotejo. Criterios de evaluación:

(adición y multiplicación) de los números enteros en operaciones numéricas. 	propiedades algebraicas de los números enteros y el planteamiento y resolución de ecuaciones e inecuaciones de primer grado con una incógnita; juzga e interpreta las soluciones obtenidas dentro del	 Los estudiantes forman equipos. El último recibe un problema complejo y debe transmitir únicamente la estrategia de resolución, sin decir directamente el resultado. La información pasa de estudiante en estudiante hasta llegar al primero, quien	• Resuelve problemas matemáticos aplicando procedimientos adecuados. • Identifica y organiza correctamente los pasos de una resolución. • Reconoce y corrige errores en procedimientos matemáticos. • Resuelve operaciones combinadas, potencias, raíces, porcentajes, proporcionalidad y ecuaciones. • Comprueba los resultados obtenidos mediante diferentes estrategias. • Explica y justifica el procedimiento utilizado. • Propone diferentes formas de resolver un mismo problema. • Participa activamente en los desafíos y respeta las reglas del trabajo en equipo.
---	--	--	---

	contexto del problema. (I.2)	debe resolverlo. Después comparan el procedimiento original con el resultado.  Reflexión “Tetris Matemático: Código perdido” Las piezas contienen fragmentos de problemas, operaciones, procedimientos y resultados.	• Comunica sus estrategias y resultados de manera oral, escrita o gráfica.
--	-------------------------------------	---	--

		Los estudiantes deben reconstruir correctamente cada problema. Ejemplo: una pieza contiene $2x + 5 = 17$, otra $2x = 12$, otra $x = 6$ y otra contiene la comprobación. Deben ordenar las piezas y justificar por qué ese es el procedimiento correcto. Conceptualización: “Subway Surfers: Escape Matemático”	
--	--	--	--



Los estudiantes deben superar estaciones. En cada estación encuentran un problema de diferente complejidad.

Nivel 1: operaciones combinadas.

Nivel 2: potencias y raíces.

Nivel 3: proporcionalidad y porcentajes.

Nivel 4: ecuaciones.

		Para pasar de estación deben resolver y explicar el procedimiento. Se incluyen “obstáculos”: resultados incorrectos que deben detectar y corregir. Aplicación “Puente de Cristal: Reto lógico-matemático” 	
--	--	--	--

		En la cuadrícula de 3×10 se colocan dos posibles caminos. Algunos contienen problemas correctos y otros contienen procedimientos con errores. Los estudiantes deben elegir estratégicamente por dónde avanzar. Ejemplo: $3(x + 2) = 18$. En un camino aparece $x = 4$ y en otro $x = 6$. Deben comprobar cuál permite avanzar. La estrategia es más importante que la rapidez.	
--	--	---	--

Cierre

“Globo de estrategias”



En equipos, pasan el globo y, cuando reciben la señal, deben resolver un desafío. Después responden: **¿qué estrategia utilizaron?, ¿por qué la eligieron?, ¿había otra manera de**

		resolverlo?, ¿cómo comprobaron el resultado? Finalmente, cada equipo presenta una estrategia diferente para resolver un mismo problema. 	
ESTUDIANTES CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECÍFICAS: En esta sección se plasman las estrategias dirigidas a los estudiantes con necesidades educativas específicas ligadas o no a la discapacidad.			
DESTREZAS CON CRITERIOS DE DESEMPEÑO	INDICADORES DE EVALUACIÓN	ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS ACTIVAS PARA LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE	ACTIVIDADES EVALUATIVAS

M.4.1.4. Deducir y aplicar las propiedades algebraicas (adición y multiplicación) de los números enteros en operaciones numéricas. 	I.M.4.1.2. Formula y resuelve problemas aplicando las propiedades algebraicas de los números enteros y el planteamiento y resolución de ecuaciones e inecuaciones de primer grado con una incógnita; juzga e interpreta las soluciones obtenidas dentro del contexto del	Actividad: El estudiante recibe tarjetas con operaciones matemáticas sencillas. Debe resolverlas siguiendo un modelo visual y utilizar cada resultado para completar un código. Ejemplo: <table><tr><th colspan="2">Tarjeta Operación</th></tr><tr><th></th><th>Resultado</th></tr><tr><td>1</td><td>$8 + 4 = 12$</td></tr><tr><td>2</td><td>$15 - 7 = 8$</td></tr><tr><td>3</td><td>$3 \times 4 = 12$</td></tr></table>	Tarjeta Operación			Resultado	1	$8 + 4 = 12$	2	$15 - 7 = 8$	3	$3 \times 4 = 12$	Resuelve operaciones matemáticas básicas mediante apoyos visuales y estrategias concretas, siguiendo una secuencia para descubrir un código numérico.
Tarjeta Operación													
	Resultado												
1	$8 + 4 = 12$												
2	$15 - 7 = 8$												
3	$3 \times 4 = 12$												

	problema. (I.2)	<table><tr><td>4</td><td>$20 \div 5 = 4$</td></tr><tr><td colspan="2">Código final: 12 – 8 – 12 – 4</td></tr></table> Apoyos DUA: Operaciones presentadas de forma visual y clara. Puede utilizar material concreto, recta numérica o calculadora si corresponde a su adaptación. Puede responder señalando, oralmente o escribiendo. Recibe una operación a la vez para evitar sobrecarga.	4	$20 \div 5 = 4$	Código final: 12 – 8 – 12 – 4		
4	$20 \div 5 = 4$						
Código final: 12 – 8 – 12 – 4							

Puede trabajar con un
compañero de apoyo.

Evaluación:

Se observará si:

Reconoce los signos
matemáticos.

Resuelve las operaciones
propuestas con apoyo.

Sigue la secuencia de las tarjetas.

Obtiene y registra el código.

Explica o demuestra cómo
obtuvo al menos un resultado.



Apéndice. Lista de revisión ética

- El objetivo de aprendizaje se puede explicar sin mencionar puntos, premios o aplicaciones.
- La actividad ofrece una manera segura de participar a estudiantes con ritmos, lenguajes o necesidades distintas.
- Las reglas son pocas, comprensibles y no compiten con la atención al contenido.
- La retroalimentación describe acciones y próximos pasos; no etiqueta capacidades fijas.
- No hay una clasificación pública que deje estudiantes permanentemente abajo.
- Los datos, nombres y productos digitales se manejan con prudencia y con una alternativa no digital.
- Hay tiempo de cierre para explicar, comparar y revisar lo aprendido.
- Tengo una evidencia para decidir si continúo, ajusto o retiro el elemento lúdico.

DECISIÓN RESPONSABLE Si una respuesta es “no” o “aún no sé”, no significa que la actividad fracase. Significa que tienes una pregunta concreta para probar y observar.

Bibliografía

Referencias en español. Primera de dos páginas; formato APA 7.^a edición.

Ministerio de Educación del Ecuador. (2016). Currículo de los niveles de educación obligatoria.

<https://educacion.gob.ec/curriculo/>

Ministerio de Educación, Deporte y Cultura del Ecuador. (2025). Currículo priorizado: Educación Inicial.

<https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2025/07/Curriculo-priorizado-inicial.pdf>

Ortiz-Colón, A. M., Jordán, J., & Agredal, M. (2018).

Gamificación en educación: una panorámica sobre el estado de la cuestión. *Educação e Pesquisa*, 44, e173773.

<https://doi.org/10.1590/S1678-4634201844173773>

Pérez Gallardo, E., & Gértrudix-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*, 28, 203-227.

<https://doi.org/10.18172/con.4741>

Bibliografía (continuación)

Referencias en español. Segunda de dos páginas; formato APA 7.^a edición.

Montanero Fernández, M. (2020). El aprendizaje cooperativo en la Educación Primaria: un estudio sobre el pensamiento del profesorado y la práctica docente en Extremadura. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 24(3), 357-379.

<https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i3.8200>

Muñoz, J. (2020). Entorno virtual de aprendizaje gamificado para el currículo ecuatoriano. *Mamakuna*, 14, 114-115.

<https://doi.org/10.70141/mamakuna.14.357>

Prieto Andreu, J. M. (2022). Revisión sistemática sobre la evaluación de propuestas de gamificación en siete disciplinas educativas. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 34(2), 189-214.

<https://doi.org/10.14201/teri.27153>

UNESCO. (2023). Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2023: Tecnología en la educación: ¿una herramienta en los términos de quién? UNESCO.

<https://www.unesco.org/gem-report/es/publication/technology-education>

Bibliografía (continuación)

Referencias en inglés. Una página; formato APA 7.^a edición.

CAST. (2024). Universal Design for Learning guidelines version 3.0. <https://udlguidelines.cast.org>

Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., & Nacke, L. (2011). From game design elements to gamefulness: Defining gamification. *Proceedings of MindTrek 2011*, 9-15. <https://doi.org/10.1145/2181037.2181040>

Grabner-Hagen, M. M., & Kingsley, T. (2023). From badges to boss challenges: Gamification through need-supporting scaffolded design to instruct and motivate elementary learners. *Computers and Education Open*, 4, 100131. <https://doi.org/10.1016/j.caeo.2023.100131>

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

Niemiec, C. P., & Ryan, R. M. (2009). Autonomy, competence, and relatedness in the classroom. *Theory and Research in Education*, 7(2), 133-144. <https://doi.org/10.1177/1477878509104318>

Sailer, M., & Homner, L. (2020). The gamification of learning: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 32, 77-112. <https://doi.org/10.1007/s10648-019-09498-w>

Gamificar con propósito, cuidado y evidencia

Enseñar por primera vez exige tomar decisiones con recursos limitados, grupos diversos y poco margen para improvisar. Este libro acompaña a docentes de Educación Inicial y Educación General Básica a convertir objetivos curriculares en misiones comprensibles, retos graduados, retroalimentación útil y formas seguras de cooperar.

A lo largo de 10 capítulos, escenas inspiradas en aulas de Quito muestran cómo probar una idea, observar su efecto y ajustarla sin depender de sistemas complejos. Cada capítulo combina fundamentos, ejemplos actuales con pizarrón, materiales y tecnología, decisiones de gestión y herramientas breves para revisar la práctica.

No ofrece recetas universales: ofrece criterios para comenzar con poco, mantener el aprendizaje en el centro y mejorar con evidencia.

10 capítulos

Ejemplos aplicables

Inicial y EGB

