español

Manuela Raposo Rivas Universidad de Vigo, Santiago de Compostela, España
Manuel Cebrián de la Serna
Hugo Fabricio Velasco Castro

The current prominence of the English language today requires teachers to implement new methodological strategies, such as game-based learning and formative assessment, as well as consider the digital context to use technological resources. This study analyzes the impact of gamification strategies on peer assessment that uses digital rubrics in a pedagogical training program for English teachers. Through a comparative and quasi-experimental case study, the analytical digital rubric is used to compare the quality and usefulness of the feedback given in the peer evaluation. One hundred and twenty-five English teachers participated, 56 in the experimental group that carried out the innovation with gamification and 69 in the control group. The results show progress in the quality of feedback they give to their peers. In conclusion, gamification strategies with the support of e-rubrics contribute to strengthening teachers' evaluative competence when giving formative feedback, while also reinforcing the practice of peer evaluation.

Introducción

Las exigencias del contexto educativo, económico y sociocultural a nivel global han impulsado a la población en general y, particularmente, a los sistemas educativos a reforzar la adquisición y el dominio de idiomas extranjeros, entre los que destaca el inglés. En consecuencia, las políticas gubernamentales sobre plurilingüismo y aprendizaje de idiomas han sido relevantes en los diversos procesos de reforma educativa, por lo que el inglés se ha convertido en la lengua que ha despertado mayor interés en comparación con las demás.

En el contexto ecuatoriano, marco de referencia del presente estudio, en 2011 se implementó una modificación sustantiva mediante la actualización de la Reforma Curricular, que implicó transformaciones en la estructura de las asignaturas y el inicio del proyecto Es hora de enseñar inglés. Dicho proyecto tuvo como propósito optimizar el sistema de enseñanza del inglés como lengua extranjera, incorporando entre sus ejes centrales cuestiones clave como la metodología y las competencias del profesorado (Peña, 2019).

Una de las estrategias metodológicas que ha alcanzado creciente reconocimiento en el ámbito educativo es la gamificación, entendida como la integración de elementos y dinámicas propias del juego en contextos pedagógicos. Esta metodología combina principios del aprendizaje lúdico con contenidos prácticos y significativos, lo que favorece la construcción de conocimientos duraderos y transferibles a diversas situaciones y entornos. La gamificación, también denominada ludificación, incorpora componentes motivacionales y competitivos inherentes al juego (Ramírez, 2019). Investigaciones como la de González-Cabrera y Castro-Villalobos (2022) destacan su potencial como estrategia recomendable para fortalecer el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés como lengua extranjera.

Por otro lado, la evaluación constituye un componente esencial dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje y se encuentra estrechamente vinculada con la metodología empleada. En particular, la evaluación formativa desempeña un papel central (Gómez et al., 2013), dado que su propósito principal es guiar al estudiante para mejorar su aprendizaje a lo largo de todo el proceso, al tiempo que permite al profesorado ajustar y reorientar su práctica pedagógica. Diversos estudios han evidenciado el impacto positivo que tiene la incorporación de recursos tecnológicos en este tipo de

evaluación (Cosi et al., 2020). En el caso del profesorado de lenguas extranjeras, la comprensión adecuada del valor estratégico de la evaluación formativa y de las acciones derivadas de su aplicación contribuye significativamente al desarrollo de las competencias lingüísticas y comunicativas del alumnado. En consecuencia, los docentes adoptan una actitud más reflexiva, mientras que los estudiantes incrementan su motivación y compromiso con el aprendizaje, lo que favorece el logro de los resultados esperados (Widiastuti & Saukah, 2017).

Particularmente, en la enseñanza de idiomas es necesario seguir profundizando en el impacto que estos recursos producen en la evaluación de los aprendizajes.

Evaluación formativa con rúbricas electrónicas

La evaluación permite determinar en qué medida se están cumpliendo las metas de calidad para el aprendizaje (Peña, 2021). Una práctica educativa adquiere carácter formativo en la medida en que la evidencia del desempeño del alumnado se recoge, se analiza y se utiliza, tanto por el profesorado como por los propios estudiantes y sus compañeros, con el fin de tomar decisiones fundamentadas sobre los pasos siguientes en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Según Black y Wiliam (2009), dichas decisiones tienden a ser más adecuadas y mejor sustentadas que aquellas que se toman sin información basada en evidencias.

Además, la evaluación formativa se relaciona estrechamente con la mejora del aprendizaje, ya que proporciona a los estudiantes una guía para el desarrollo de sus actividades y tareas, ofrece información acerca de los procesos implicados y orienta respecto de las actitudes, interacciones y comportamientos que favorecen el progreso educativo (Hernández et al., 2021). Una de las modalidades para el desarrollo de la evaluación formativa es la evaluación entre pares, la cual, gracias a la generalización de las tecnologías, está siendo cada vez más utilizada en educación, tal como constataron Zheng et al. (2019) tras una revisión de 134 estudios publicados en el período 2006-2017.

Por otro lado, la revisión de estudios sobre la evaluación de los aprendizajes y su vínculo con la interacción y la retroalimentación entre los participantes, desarrollada por Cebrián y Bergman (2014), evidencia que estos procesos continúan siendo factores determinantes para el uso de las rúbricas como herramienta metodológica orientada a facilitar la retroalimentación y la interpretación comunicativa. Las e-rúbricas o rúbricas digitales han demostrado ser instrumentos eficaces para guiar el aprendizaje del estudiantado, al permitir que el profesorado acompañe y supervise de manera más precisa el proceso de enseñanza-aprendizaje (Cebrián-Robles et al., 2022; Raposo-Rivas & Cebrián, 2019), al mismo tiempo que apoyan la retroalimentación. La retroalimentación formativa más eficaz es aquella que incide en el pensamiento del estudiante, promoviendo un aprendizaje más profundo, siempre que se adapte al contexto educativo y al nivel de competencia del alumno. Resulta, asimismo, esencial que los estudiantes comprendan el propósito de la evaluación, para así poder valorar tanto su propio desempeño como el de sus compañeros.

Entre los estudios sistemáticos sobre la evaluación de los aprendizajes con el uso de tecnologías, son clásicas las referencias a Hafner y Hafner (2003), así como a Reddy y Andrade (2010), sobre el impacto en la evaluación del aprendizaje de las rúbricas cuando se utilizan en modelos de evaluación formativa y como un instrumento y medio de retroalimentación. Los autores encontraron un diseño y utilización diferenciada según la naturaleza de las competencias que se desea evaluar y el contexto de enseñanza; así como en los diferentes contenidos de aprendizaje.

En todos ellos, se ha observado un impacto positivo de las rúbricas cuando están bien diseñadas y aplicadas, por ejemplo, en las competencias generales (Raposo-Rivas et al., 2014), en competencias específicas como la oralidad (Fernández-Medina et al., 2021; Pérez-Torregrosa et al., 2022), como facilitadoras de la autorregulación del aprendizaje (Cebrián-Robles et al., 2014), y en la revisión de la redacción escrita (Bukhari et al., 2021). De igual manera, se evidencia su eficacia en distintos

niveles educativos y áreas de enseñanza, como la educación médica (Cockett & Jackson, 2018), la ingeniería (Park et al., 2020), la formación inicial de maestros con metodologías de gamificación (Franco-Mariscal et al., 2021) y la educación vocacional (Cica & Muktiarni 2020; Ana et al., 2021).

Aprendizaje Basado en Juegos y Gamificación

En los últimos años, el término gamificación se ha consolidado como uno de los más empleados en el ámbito educativo (Pektas & Kepceoglu, 2019). Este concepto hace referencia a la incorporación de mecánicas, elementos y dinámicas propias del juego y del entretenimiento en contextos no recreativos (Valda & Arteaga, 2015). La gamificación integra diversas estrategias, reglas y dinámicas lúdicas que transforman las tareas tradicionales en actividades motivadoras y atractivas. De manera similar, Deterding et al. (2011) la definen como la aplicación de elementos de diseño de juegos en entornos no lúdicos o tradicionales.

Al mismo tiempo, el aprendizaje basado en juegos, o Game-Based Learning (GBL), ha adquirido relevancia en la enseñanza del inglés como lengua extranjera. Este enfoque se fundamenta en el uso de los juegos como medio y recurso didáctico para facilitar la adquisición de aprendizajes, el refuerzo y la evaluación de conocimientos, constituyendo una metodología innovadora que proporciona a docentes y estudiantes una experiencia educativa más dinámica y significativa (Aznar-Díaz et al., 2017). En el contexto de la educación superior, el GBL desempeña un papel relevante al emplear los juegos para fortalecer el dominio conceptual y promover habilidades cognitivas y socioemocionales, como la comunicación, la colaboración y la resolución de problemas (Belova & Zowada, 2020).

En estudios como el de Castillo-Cuesta (2020), se ha comprobado que los juegos digitales son útiles para mejorar la gramática de los estudiantes en aspectos relacionados con el uso de modales, gerundios e infinitivos, así como con el vocabulario. González-Cabrera y Castro-Villalobos (2022) analizaron el impacto de la gamificación en el desarrollo de la competencia escrita en inglés como lengua extranjera, a partir de una intervención pedagógica con una duración de diez semanas. Los resultados de dicho estudio evidencian un progreso estadísticamente significativo en el desempeño de esta habilidad, manifestado en una mejora notable del vocabulario, del uso de estructuras gramaticales y de la organización de las ideas en las producciones escritas.

A pesar de que existe una amplia literatura que avala los resultados del uso de la gamificación y de la rúbrica por separado, son menos frecuentes los estudios que combinan estas metodologías y tecnologías. Recientemente, Cebrián et al. (2025) analizaron el impacto del aprendizaje a partir de las rúbricas digitales gamificadas en la formación docente, incorporando elementos de juego en la evaluación y comparando las tareas realizadas, las recompensas obtenidas y las notas finales entre dos grupos. El estudio concluye que las calificaciones finales dependen principalmente del número de recompensas recibidas durante el curso y que se mejora la percepción de los docentes sobre la gamificación.

Por ello, se realizó un estudio (Velasco, 2022) que examina en qué medida se potencian las competencias evaluativas del profesorado de inglés en formación mediante el empleo de estrategias de gamificación y recursos como la rúbrica electrónica en la evaluación entre pares. El objetivo principal de este trabajo es analizar el efecto de dichas estrategias en el desarrollo de las retroalimentaciones formativas intercambiadas entre los estudiantes, contrastando los resultados obtenidos entre un grupo que utiliza una intervención metodológica gamificada y otro que no la emplea. En concreto, se busca determinar si el uso de la rúbrica electrónica y de actividades gamificadas favorece una retroalimentación formativa más efectiva (objetivos específicos 1 y 2).

Materiales y método

La valoración del nivel de elaboración de las retroalimentaciones formativas proporcionadas en la

evaluación entre pares se integra en el diseño de un estudio de caso comparativo y cuasi-experimental (Velasco, 2022), realizado entre dos grupos de docentes de inglés en formación que comparten contenido formativo de la materia y docente, pero se diferencian en la experimentación o no de una innovación basada en estrategias de gamificación apoyadas con rúbrica electrónica. Asimismo, implica el análisis, la descripción, el tratamiento y la formulación de conclusiones en torno a un fenómeno actual específico observado dentro de un contexto real determinado (Coe et al., 2017).

Contexto y participantes

La investigación se desarrolla en el programa de maestría en Pedagogía de los Idiomas Nacionales y Extranjeros, mención en Enseñanza en Inglés, que se imparte desde el año 2017 en la Universidad Casa Grande (Guayaquil, Ecuador). Para poder cursar la citada maestría, la persona interesada debe tener un nivel de inglés avanzado, un título de licenciatura en el ámbito de la educación o área afín y una experiencia docente de, al menos, dos años. Entre las materias que componen el plan de estudios de la titulación se encuentra “Evaluación” (Assessment), dirigida a que los estudiantes comprendan las diferencias entre la evaluación formativa y la sumativa, identifiquen los estándares utilizados para medir el aprendizaje, elaboren rúbricas o matrices de evaluación y diseñen una propuesta de evaluación aplicable a una unidad didáctica.

Aunque los participantes contaban con experiencia docente, poseían dificultades en la utilización de rúbricas y en la emisión de retroalimentación formativa que clarifique al estudiante su nivel de desempeño y señale los aspectos a considerar para su mejora. Además, se utilizaron estrategias de gamificación como factor motivador y novedoso dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje.

En la investigación participan un total de 125 docentes de inglés que cursaban la maestría en el momento de la recogida de datos: 56 (44,8%) de ellos intervienen en la innovación basada en gamificación utilizando rúbricas digitales, conformando el grupo experimental, y 69 (55,2%) constituyen el grupo control, porque no experimentan la innovación, pero sí poseen características semejantes al anterior en lo que atañe a su formación y experiencia profesional así como intereses personales. Así, la muestra, coincidente con la población, responde a un muestreo intencional o por conveniencia, no probabilístico, asignándose los grupos experimental y control según el horario de mañana o de tarde, respectivamente. En la Tabla 1 se indica el perfil de los participantes en el estudio.

Tabla 1
Datos demográficos de los participantes

		Grupo Control	Grupo Experimental
Edad	21-25	5 (7,25%)	6 (10,71%)
	26-30	20 (29%)	24 (42,86%)
	31-35	24 (34,80%)	11 (19,64%)
	36-40	13 (18,84%)	10 (17,86%)
	Más de 41	7 (10,15%)	5 (8,93 %)
	Total Edad	69 (100%)	56 (100%)
Género	Masculino	29 (42%)	21 (37%)
	Femenino	40 (58%)	35 (63%)
	Total Género	69 (100%)	56 (100%)
Nivel educativo donde trabaja	Inicial y preparatoria (3 a 5 años)	2 (3%)	-
	Básica elemental (6 a 8 años)	2 (3%)	7 (12%)
	Medios básicos (9 a 11 años)	12 (17%)	9 (16%)
	Básica superior (12 a 14 años)	13 (18%)	10 (18%)
	Bachillerato (15 a 17 años)	24 (35%)	19 (34%)
	Universitario (18 años en adelante)	16 (24%)	11 (20%)
	Total nivel	69 (100%)	56 (100%)
Años de experiencia docente	No tengo experiencia docente o es menor de 1 año.	-	5 (8%)
	1 - 5 años	27 (39%)	27 (48%)
	6 - 10 años	23 (33%)	12 (22%)
	11 - 15 años	-	7 (13%)
	16 años o más	19 (28%)	5 (8%)
	Total experiencia	69 (100%)	56 (100%)

En cuanto al grupo control, teniendo en cuenta los porcentajes de respuesta más altos, está formado por mujeres con edades comprendidas entre los 31 y 35 años; su experiencia docente es menor a cinco años, más de un tercio trabaja en Bachillerato y casi una cuarta parte en la universidad. En el grupo experimental también participan mayoritariamente mujeres, con un intervalo de edad que va desde los 26 a los 30 años, con una experiencia docente menor a cinco años, un tercio trabaja en Bachillerato y el 20% en la universidad.

Los participantes expresaron su consentimiento para participar en el estudio mediante una casilla que debía marcarse al momento de completar las rúbricas digitales.

Instrumento

Se emplea como instrumento para la recogida de información una rúbrica o matriz de evaluación diseñada específicamente para valorar el nivel de elaboración de las retroalimentaciones formativas proporcionadas entre pares y emitidas de manera independiente por cada grupo de trabajo. Este instrumento fue previamente desarrollado, validado e implementado por Shute (2007). Dicha E-rúbrica de Análisis de Retroalimentación fue creada con la herramienta Google Forms para uso del docente investigador. Con ella se analizó la pertinencia y el valor formativo de la retroalimentación proporcionada en la evaluación entre pares. Para ello, se asignó un puntaje al criterio “Información relacionada con el tema principal de estudio, se explica por qué una respuesta estuvo correcta o no y se evita retroalimentación negativa no constructiva” en una escala de cuatro valores, siendo 3= retroalimentación bien elaborada; 2= retroalimentación medianamente elaborada; 1= retroalimentación incompleta y 0= no hay evidencia de retroalimentación (Velasco, 2022).

La gamificación en el grupo experimental

La estructura del curso para el grupo control y el experimental fue la misma, con la diferencia de que en el grupo experimental se incluyen estrategias de gamificación en tres actividades, en las que los participantes dieron retroalimentación formativa entre pares con las rúbricas digitales. Este grupo poseía el material del curso desarrollado en lengua inglesa y alojado en la plataforma Moodle. El docente utilizó una e-rúbrica diseñada y elaborada con formularios de Google. En la Tabla 2, se muestran las tres actividades de clase que fueron utilizadas por ambos grupos (Velasco, 2022).

Tabla 2
Actividades de clase

Actividades gamificadas y no gamificadas	Desarrollo
Critical presentation designers: Elaboración y diseño de una presentación en grupo. (Rúbrica de evaluación de pares).	**Nivel 1:** Actividad realizada al segundo día de instrucción durante las horas de clase. **Duración:** 1 hora de elaboración y 10 minutos de presentación por grupo.
Reflective masters: Actividad de reflexión individual. *Learning log* 1. (Rúbrica de evaluación de pares).	**Nivel 2**: Actividad realizada entre semana fuera de las horas de clase. **Duración:** 1 hora
Curriculum unit masterminds: Elaboración en grupo de una planificación de clase basada en formato de Planificación inversa.	**Nivel 3**: Actividad realizada los días 3 y 4 durante las horas de clase. **Duración:** 1 hora

El juego que fue parte de la innovación se denominó Becoming an assessment guru, cuya finalidad era entregar la mejor retroalimentación formativa a sus compañeros, teniendo en cuenta su calidad y utilidad. Para comenzar, los participantes se organizaron en pequeños grupos de cuatro miembros, asignando un nombre representativo a cada grupo. Seguidamente, el docente expuso las reglas del juego y dinámicas generales que tendría el curso presentando las rúbricas específicas que se utilizarían para evaluar cada actividad del juego y aclarando que las puntuaciones o reconocimientos obtenidos en el juego por cada grupo no incidirían en las calificaciones finales. Los resultados y las estrellas simbólicas obtenidas se expondrían de manera permanente en un archivo compartido denominado Game awards tracking.

El curso gamificado se estructuró en tres niveles progresivos que cada participante (jugador) y grupo debía superar para avanzar en la experiencia lúdica. Cada nivel se desarrolló de la siguiente manera (Velasco, 2022):

● En el nivel 1 (Critical presentation designers), el alumnado, en su respectivo grupo, realizó una presentación o infografía, utilizando una herramienta tecnológica que elegían libremente, que resumiera un artículo relacionado con conceptos claves del curso. Estas lecturas fueron asignadas aleatoriamente según el número del grupo, y se disponía de una hora para completar la actividad. Posteriormente, cada grupo expuso su trabajo a la clase mientras los demás tomaban apuntes que les permitieran evaluar colaborativamente y dar retroalimentación formativa con el soporte de la rúbrica digital presentada. Una vez concluido este periodo de evaluación de pares, las retroalimentaciones fueron valoradas por el docente a través de la misma rúbrica teniendo en cuenta su calidad y elaboración.

● En el nivel 2 (Reflective masters), cada miembro del grupo llevó a cabo una actividad reflexiva a través del foro de la plataforma denominada Learning Log 1. Además de la reflexión, en la actividad se incluía la instrucción de evaluar el trabajo de otro compañero(a), que no perteneciese a su mismo grupo, con la ayuda de una rúbrica digital con la que debían dar retroalimentación formativa. Al terminar la actividad, al igual que en el nivel anterior, el docente calificó la calidad y nivel de elaboración de las retroalimentaciones con el soporte de la rúbrica digital. Los

participantes con los mejores resultados recibieron recompensas individuales de una o dos estrellas simbólicas, según la calidad del trabajo, que se incorporaron a la puntuación total del grupo al que pertenecían. Los ganadores obtuvieron una estrella azul.

● En el nivel 3 (Curriculum unit masterminds), los participantes elaboraron en grupo una planificación de unidad curricular que fue entregada en la plataforma del curso para la posterior evaluación y retroalimentación formativa entre pares con el soporte de la rúbrica digital correspondiente. A continuación, se realizó la valoración por parte del docente utilizando la misma rúbrica. Los grupos con las mejores puntuaciones fueron recompensados con una o dos estrellas según la calidad y nivel de elaboración de las retroalimentaciones.

Para concluir el juego, se seleccionó al subgrupo ganador mediante una prueba interactiva elaborada con la herramienta Kahoot, que consistió en seis preguntas de opción múltiple relacionadas con los contenidos del curso. Posteriormente, los dos subgrupos con la mayor cantidad de estrellas azules —o, en caso de empate, aquellos con el mejor rendimiento en la prueba interactiva— fueron proclamados vencedores, recibiendo como recompensa simbólica la Súper estrella dorada, un diploma personalizado y una medalla individual para cada integrante de los pequeños grupos. La entrega de premios se llevó a cabo en una breve ceremonia en el aula, que incluyó fotografías, palabras de agradecimiento por parte de los ganadores y aplausos de todos los asistentes.

Análisis de datos

El análisis y procesamiento de la información se llevó a cabo mediante el software estadístico SPSS 22. Para este propósito, se aplicaron técnicas de estadística inferencial, específicamente la prueba t de Student, que facilita la comparación entre las medias aritméticas de dos grupos evaluativos y la determinación de si las diferencias observadas poseen significancia estadística (Rubio & Berlanga, 2012).

Resultados

Los resultados obtenidos se presentan comparando las puntuaciones obtenidas en el grupo control y el experimental, en relación con el nivel de elaboración de las retroalimentaciones proporcionadas en la evaluación entre pares. Para las tres actividades, se muestran a continuación la puntuación media (Tabla 3) y el valor de significancia (Tabla 4), el cual debe ser menor a 0,05 para considerar que hubo un efecto positivo de la innovación. Esto implica que la utilización de la rúbrica electrónica contribuyó al desarrollo de la retroalimentación formativa.

Tabla 3
Resultados comparativos en la calidad de la retroalimentación

		Retroalimentación entre pares en el nivel 1		Retroalimentación entre pares en el nivel 2		Retroalimentación entre pares en el nivel 3	
	N	**Media**	**Desviación estándar**	**Media**	**Desviación estándar**	**Media**	**Desviación estándar**
Grupo control	69	**1,33**	,707	**1,43**	,757	**1,69**	,873
Grupo experimental	56	**2,43**	,535	**2,13**	,715	**2,46**	,660

Tabla 4
Resultados de la prueba de Levene (muestras independientes)

		F	**Sig.**	**t**	**gl**	**Sig. (bilateral)**
Puntuaciones en el nivel 1. Critical presentation designers	Se asumen varianzas iguales	,666	,428	-3.402	14	,004
	No se suponen variaciones iguales			-3,528	13.999	,003
Puntuaciones en el nivel 2. Reflective masters	Se asumen varianzas iguales	2.374	,126	-5,196	123	,000
	No se suponen variaciones iguales			-5,227	120.147	,000
Puntuaciones en el nivel 3. Curriculum unit masterminds	Se asumen varianzas iguales	1.082	,307	-2,638	27	,014
	No se suponen variaciones iguales			-2,717	26.892	,011

En el nivel 1, Critical presentation designers, los hallazgos revelan que el grupo experimental alcanzó una puntuación media de 2,43 sobre 3,00 en la calidad de las retroalimentaciones proporcionadas en la evaluación entre pares, en contraste con el grupo control, que obtuvo una puntuación media de 1,33. La significatividad estadística registrada fue de 0,004, lo que evidencia que las estrategias de gamificación, apoyadas en e-rúbricas, favorecieron el desarrollo de la competencia evaluadora, particularmente en la elaboración de retroalimentación formativa de los participantes, permitiéndoles mejorar sus actividades y aprender sobre la aplicación de la e-rúbrica en sus aulas.

En el nivel 2, Reflective masters, los datos ponen de manifiesto que el grupo que realiza la innovación obtiene una puntuación media de 2,13 sobre 3,00 en la calidad de las retroalimentaciones emitidas a sus compañeros(as). Por el contrario, el grupo control alcanza un promedio más bajo (1,43). La significatividad fue de 0,000, lo que demostró que hubo un efecto real en el desarrollo de la retroalimentación con la ayuda de la innovación implementada.

En el nivel 3, Curriculum unit masterminds, se observa que el grupo que ha experimentado con la gamificación tuvo un promedio de 2,46 en la calidad de las retroalimentaciones realizadas en la evaluación de pares. Por el contrario, el grupo control alcanza una puntuación media de 1,69. El valor de la significatividad es de 0,014, lo que manifiesta que hubo un efecto en el desarrollo de las competencias de evaluación formativa con la ayuda de la innovación implementada.

En la Tabla 1, se observó que la calidad de las retroalimentaciones dadas entre pares con el soporte de las rúbricas digitales fue mejor en el grupo con innovación (experimental) en comparación al que no posee innovación (grupo control) donde los participantes utilizaron un documento en el que realizaban sus comentarios utilizando un procesador de texto.

Discusión y Conclusiones

El estudio realizado examina el efecto de las estrategias de gamificación en la evaluación entre pares, cuando se utilizan e-rúbricas, en el marco de un programa de formación pedagógica del profesorado de inglés, comparando los resultados entre un grupo experimental y un grupo de control, los cuales se diferencian por la presencia o ausencia de la innovación gamificada propuesta. Los datos obtenidos confirman el objetivo de analizar y contrastar el grado de desarrollo de las retroalimentaciones formativas, apoyadas por e-rúbricas, en la evaluación entre pares, por varias razones:

En primer lugar, las estrategias gamificadas respaldadas por e-rúbricas apoyaron el desarrollo de la competencia para ofrecer retroalimentación formativa entre los docentes participantes, lo que les permitió optimizar sus producciones y transferirlas a sus aulas. Según González y Mora (2015), estas estrategias promueven el desarrollo de competencias específicas y transversales, al potenciar conductas que estimulan el interés y la motivación estudiantil por el aprendizaje. Esta afirmación se corrobora en el presente estudio, pues la comparación de resultados entre ambos grupos —en los niveles 1 (Critical presentation designers), 2 (Reflective masters) y 3 (Curriculum unit masterminds)— revela que el grupo experimental, que utiliza la innovación con e-rúbrica, obtuvo evaluaciones superiores en la calidad de las retroalimentaciones entre pares respecto al grupo control, que no emplea rúbricas electrónicas. Además, la puntuación media ha ido incrementándose con la resolución de las diferentes actividades; así, la obtenida en la última tarea (2,46) es superior a la de las dos anteriores, aproximándose al valor máximo (3). Con ello, se cumplen los objetivos planteados.

En segundo lugar, nuestros resultados sugieren mejoras sustanciales entre la primera y la última tarea, lo que puede indicar un avance en la regulación del aprendizaje debido al uso de la rúbrica, dando respuesta al primer objetivo específico, tal como se constató en el estudio de Bukhari et al.

(2021). Asimismo, Cockett y Jackson (2018) encontraron que la autorregulación y la comprensión de los criterios de evaluación de los estudiantes mejoran con el uso de rúbricas.

En tercer lugar, los datos evidencian que la implementación de estrategias de gamificación en actividades específicas de un curso sobre evaluación, junto con el empleo de recursos digitales como las rúbricas digitales elaboradas mediante Google Forms, contribuye de manera significativa a elevar la calidad de la retroalimentación proporcionada entre pares, atendiendo de esta manera al segundo objetivo específico. En consecuencia, se concluye que esta aproximación genera beneficios en los contenidos formativos sobre lenguas extranjeras, particularmente en áreas como la gramática y el vocabulario, tal como han demostrado investigaciones previas (Castillo-Cuesta, 2020). Este procedimiento de evaluación formativa resultó de utilidad para los docentes de inglés participantes, quienes tuvieron la oportunidad de experimentar técnicas y estrategias susceptibles de ser incorporadas en su propia práctica educativa.

Además, al igual que en los estudios de Hill et al. (2022) y de Cebrián et al. (2025), se evidenció que la gamificación favorece el desarrollo de competencias evaluativas. Los citados autores indican que más de la mitad de los estudiantes percibieron las insignias como recursos útiles para el desarrollo de determinadas habilidades, contribuyendo a una mejor comprensión del propósito de las tareas, así como a un incremento de la motivación.

Asimismo, la evaluación colaborativa entre pares realizada en las diferentes actividades del estudio permite afianzar el dominio de los docentes en este tipo de práctica formativa, dado que, según Zheng et al. (2019), existen relaciones significativas entre los tipos de tareas y la duración de las evaluaciones. No obstante, los hallazgos se distancian de lo constatado en la revisión sistemática de Zheng et al. (2019), en la que la mayoría de los estudios implementaron solo una ronda de evaluación por pares y no proporcionaron recompensas a los evaluadores. Los resultados obtenidos en términos de utilidad, aplicabilidad y desempeño en el desarrollo de competencias evaluativas ponen de manifiesto, al igual que se observó en el estudio de Franco-Mariscal et al. (2021), que la integración de herramientas tecnológicas como soporte a las estrategias de gamificación favoreció la agilidad y la motivación de los participantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje, tanto en actividades individuales como colaborativas.

Finalmente, en el ámbito del aprendizaje de lenguas extranjeras, particularmente en el caso del idioma inglés, la adopción de técnicas y estrategias motivadoras se vuelve un factor decisivo para superar la falta de interés que manifiestan algunos estudiantes ante el aprendizaje de una nueva lengua. Este desafío exige que los docentes cuenten con una preparación sólida que les permita adaptar su práctica a las necesidades y características del alumnado. En este sentido, y considerando el auge de nuevas modalidades de estudio en los últimos años, se hace imprescindible promover programas de formación docente orientados al desarrollo y aplicación de estrategias innovadoras, capaces de estimular la participación activa, la curiosidad y la autonomía del estudiante.

El estudio realizado presenta como principal limitación el número de actividades gamificadas, aunque es destacable que, siendo solamente tres, ya se obtienen resultados significativos. Así pues, se proponen las siguientes líneas de investigación futura: 1) la aplicación de la gamificación como estrategia metodológica no solo para potenciar competencias de evaluación formativa, sino también para fomentar habilidades lingüísticas y comunicativas específicas de la enseñanza de lenguas extranjeras; 2) la integración de herramientas tecnológicas que potencien o enriquezcan las dinámicas lúdicas, generando escenarios de juego desafiantes para los grupos participantes; y 3) la repetición del estudio con una muestra ampliada de grupos, a fin de obtener una mayor representación de los efectos de la innovación implementada.

Referencias

Ana, A., Widiaty, I., Saripudin, S., Dwiyanti, V., Mustofa, GG, Muktiarni, M. & Maosul, A. (2021). Electronic rubric social skills (ERSS) for vocational schools. Journal of Engineering Science and Technology, 16(3), 2326–2342.

https://acortar.link/wM1hXt

Aznar-Díaz, I., Raso-Sánchez, F., Hinojo-Lucena, M.A. & Romero-Díaz, J.J. (2017). Percepciones de los futuros docentes respecto al potencial de la ludificación y la inclusión de los videojuegos en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Educar, 53(1), 11-28.

http://dx.doi.org/10.5565/rev/educar.840

Belova, N. & Zowada, C. (2020). Innovating Higher Education via Game-Based Learning on Misconceptions, Educ.Sci., 10(9), 221.

https://doi.org/10.3390/educsci10090221

Black, P. & William, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. Educ Asse Eval Acc, 21, 5–31.

https://link.springer.com/article/10.1007/s11092-008-9068-5

Bukhari, N., Jamal, J., Ismail, A., & Shamsuddin, J. (2021). Assessment rubric for research report writing: a tool for supervision. Malaysian Journal of Learning and Instruction, 18(2), 1–43.

https://doi.org/10.32890/mjli2021.18.2.1

Castillo-Cuesta, L. (2020). Using Digital Games for Enhancing EFL Grammar and Vocabulary in Higher Education. International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET), 15(20), 116–129.

https://doi.org/10.3991/ijet.v15i20.16159

Cebrián, M. y Bergman, M.E. (2014). Evaluación formativa con erúbrica: aproximación al estado del arte. REDU. Revista de docencia universitaria, 12(1), 15-29. https://doi.org/10.4995/redu.2014.6427

Cebrián de la Serna, M., Raposo-Rivas, M., Cebrián-Robles, V., & Sarmiento-Campos, J.A., (2025). Impacto de las rúbricas gamificadas en la formación docente. Educación XX1, 28(1), 313-336.

https://doi.org/10.5944/educxx1.39457

Cebrián-Robles, V.; Ruiz Rey, F.; Raposo Rivas, M. & Cebrián de la Serna, M. (2022). Diseño de actividades y utilización de tecnologías para la evaluación de aprendizajes. En E. Vázquez, L. López; E. Pérez; O. Guijarro-Cordobés (coords.). Formación en ecosistemas de aprendizaje. 79-88. Dykinson.

https://doi.org/10.2307/j.ctv2gz3s3t.8

Cebrián-Robles, D., Serrano Angulo, J., & Cebrián de la Serna, M. (2014). Federated eRubric Service to Facilitate Self-Regulated Learning in the European University Model. European Educational Research Journal, 13(5), 575–583. https://doi.org/10.2304/eerj.2014.13.5.575

Cica, A. & Muktiarni, M. (2020). Electronic rubric: evaluation tool in the assessment process in vocational schools. Journal of Engineering Science and Technology, 15(6), 3789–3802. https://acortar.link/RPRlFP

Coe, R., Waring, M., Hedges, L., & Arthur, J. (2017). Research Methods & Methologies in Education (2ª ed.). Sage.

Cosi, A., Voltas, N., Lázaro-Cantabrana, J.L., Morales, P., Calvo, M., Molina, S., & Quiroga, M. Á. (2020). Evaluación formativa en la universidad a través de herramientas tecnológicas digitales. Profesorado, Revista de Currículum y Formación Del Profesorado, 24(1), 164–183.

https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/78337/48373

Cockett, A. & Jackson, C. (2018). The use of assessment rubrics to enhance feedback in higher education. An integrative literature review. Nurse Education Today, 19, 8–13.

https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/30007151/

Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., & Nacke, L. (2011, September). From game design elements to gamefulness: defining "gamification". In Proceedings of the 15th international academic MindTrek conference: Envisioning future media environments (pp. 9-15).

https://dl.acm.org/doi/abs/10.1145/2181037.2181040

Fernández-Medina, C.R., Luque-Guerrero, C.R., Rey, R.-F.J., Rogel, R.-D.E., Andrade-Vargas, L.D., & Cebrián-de-la-Serna, M. (2021). Evaluación de la competencia oral con rúbricas digitales para el Espacio Iberoamericano del Conocimiento. Pixel Bit. Revista de Medios y Educación, 62, 71–106.

https://doi.org/10.12795/pixelbit.83050

Franco-Mariscal, A.-J., Cebrián-Robles, D., & Rodríguez-Losada, N. (2021). Impact of a Training Programme on the e-rubric Evaluation of Gamification Resources with Pre-Service Secondary School Science Teachers. Tech Know Learn, 28, 769–802.
https://doi.org/10.1007/s10758-021-09588-1

Gómez, G., Saiz, M.S., & García-Jiménez, E. (2013). Autoevaluación, evaluación entre iguales y coevaluación: conceptualización y práctica en las universidades españolas. Revista de Investigación en Educación, 11(2), 198–210. http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4734976

González, C., & Mora, A. (2015). Técnicas de gamificación aplicadas en la docencia de Ingeniería Informática. ReVisión, 8(1), 25-40.

https://n9.cl/fsy5r

Hafner, J. & Hafner, P. (2003). Quantitative analysis of the rubric as an assessment tool: an empirical study of student peer-group rating. International Journal of Science Education, 25(12), 1509–1528.

https://doi.org/10.1080/0950069022000038268

Hernández Rivero, V.M., Santana Bonilla, P.J. & Sosa Alonso, J.J. (2021). Feedback y autorregulación del aprendizaje en educación superior. Revista de Investigación Educativa, 39(1), 227-248.

https://doi.org/10.6018/rie.423341

Park, E., Leonard, A., Delano, J.S., Tang, X. & Grzybowski, D.M. (2020). Rubric-Based Assessment of Entrepreneurial Minded Learning in Engineering Education: A Review. International Journal of Engineering Education, 36(6), 2015-2029.

https://eed.osu.edu/sites/default/files/2021-01/25_ijee4005_final.pdf

Pektas, M. & Kepceoglu, I. (2019). What Do Prospective Teachers Think about Educational Gamification? Science Education International, 30(1), 65-74. https://eric.ed.gov/?id=EJ1209291

Peña, J.J.C. (2021). Evaluación formativa como estrategia para fortalecer la enseñanza y el aprendizaje. Revista Educación y Pensamiento, 27(27), 14-18.

https://n9.cl/1nwfh

Peña, V.L. (2019). Enseñanza del inglés como lengua extranjera y desarrollo de competencias lingüísticas. Estudio de caso: Pontificia Universidad Católica del Ecuador, estudiantes de sexto nivel semestre. http://hdl.handle.net/10644/6603

Pérez-Torregrosa, A.-B., Gallego-Arrufat, M.-J., & Cebrián-de-la-Serna, M. (2022). Digital rubric-based assessment of oral presentation competence with technological resources for preservice teachers. Estudios Sobre Educación, 43, 177–198. https://doi.org/10.15581/004.43.009

Raposo-Rivas, M. & Cebrián, M. (2019). Technology to Improve the Assessment of Learning. Digital Education Review, 35, 1-17. http://revistes.ub.edu/index.php/der/article/view/28865

Raposo-Rivas, M., Cebrián-De-la-Serna, M., & Martínez-Figueira, E. (2014). Electronic Rubrics to Assess Competences in ICT Subjects. European Educational Research Journal, 13(5), 584–594.

https://doi.org/10.2304/eerj.2014.13.5.584

Reddy, Y.M., & Andrade, H. (2010). A review of rubric use in higher education. Assessment & Evaluation in Higher Education, 35(4), 435–448. https://doi.org/10.1080/02602930902862859

Rubio, M.J. & Berlanga, V. (2012). Cómo aplicar las pruebas paramétricas bivariadas t de Student y ANOVA en SPSS. REIRE. Revista d'Innovació i Recerca en Educació, 5 (2), 83-100.

http://hdl.handle.net/2445/45286

Shute, V.J. (2007). Focus on formative feedback. ETS Research Report Series, 1, i47. https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/j.2333-8504.2007.tb02053.x

Universidad Casa Grande. (2020). Maestría en Pedagogía de los Idiomas Nacionales y Extranjeros mención en Enseñanza en Inglés. https://www.casagrande.edu.ec/pedagogia-deidiomas/#

Valda, F., & Arteaga, C. (2015). Diseño e implementación de una estrategia de gamificación en una plataforma virtual de educación. Fides et Ratio, 9(9), 65-80.

https://n9.cl/y2h8o

Velasco, H.F. (2022). Estrategias de gamificación para el Desarrollo de competencias de evaluación formativa en docentes de inglés. Un estudio de caso comparativo. Tesis doctoral, Universidade de Vigo. https://www.investigo.biblioteca.uvigo.es/xmlui/handle/11093/3997

Widiastuti, I.A.M.S. & Saukah, A. (2017). Formative assessment in EFL classroom practices. Bahasa dan Seni: Jurnal Bahasa, Sastra, Seni, dan Pengajarannya, 45(1), 50-63.

Zheng, L., Chen, N.-S., Cui, P. & Zhang, X. (2019). A Systematic Review of Technology-Supported Peer Assessment Research: An Activity Theory Approach. The International Review of Research in Open and Distributed Learning, 20(5), 168–191. https://doi.org/10.19173/irrodl.v20i5.4333

References