



Universidad de Chile  
Facultad de Filosofía y Humanidades  
Departamento de Estudios Pedagógicos  
Pedagogía de Educación Media en Asignaturas  
Científico-Humanistas con Mención en Lenguaje

## **UNA APROXIMACIÓN A LA CLASE GAMIFICADA COMO ESTRATEGIA PARA EL FOMENTO DE LA PARTICIPACIÓN ESTUDIANTIL EN EL AULA**

Trabajo Final de Seminario para optar al Título de Profesora de Educación Media  
en las asignaturas Científico-Humanistas con Mención en Lenguaje

ROSARIO FERNÁNDEZ ROJAS  
**PROFESOR GUÍA: MARCELO ESPINOZA**

Santiago, Chile

24 de agosto 2022

*A Sarita,  
que no alcanzó a verme ejercer,  
pero manda floreceres y amaneceres.*

## Índice

|   |    |
|---|----|
| Resumen   | 4  |
| Introducción  | 5  |
| Planteamiento del Problema                          | 6  |
| La indiferencia que impera en las aulas             | 6  |
| El problema de doble faz                            | 8  |
| Objetivos   | 9  |
| Objetivo general                                    | 9  |
| Objetivos específicos                               | 9  |
| Marco Teórico                                       | 9  |
| Antecedentes  | 9  |
| Matriz conceptual                                   | 14 |
| Metodología   | 18 |
| Propuesta y objetivos de aprendizaje                | 19 |
| Evaluación de la propuesta                          | 26 |
| Resultados  | 27 |
| Apreciaciones docentes                              | 27 |
| Apreciaciones estudiantiles                         | 27 |
| Reflexiones a partir de los resultados evidenciados | 30 |
| Conclusiones  | 33 |
| Anexos de Gráficos                                  | 35 |
| Gráfico 1   | 35 |
| Gráfico 2   | 35 |
| Gráfico 3   | 36 |
| Referencias   | 37 |

## Índice Tablas

|   |    |
|---|----|
| <b>Tabla 1.</b> Elementos de gamificación empleados en el periodo de implementación pedagógica en la asignatura de Lengua y Literatura durante el primer semestre de 2022. .... | 25 |
|---|----|

## Índice Gráficos

|   |    |
|---|----|
| <b>Gráfico 1.</b> Comprensión, interés y participación en las clases de la segunda unidad de .....  | 28 |
| <b>Gráfico 2.</b> Valoración estudiantil del uso de elementos de gamificación en clases.....  | 29 |
| <b>Gráfico 3.</b> Valoración estudiantil del uso de elementos de gamificación en clases durante el periodo de implementación, primer semestre de 2022. .... | 29 |

## Resumen

Es bien sabido que la tecnología se ha hecho un lugar importante en nuestras vidas y en esferas tan esenciales como la educativa, sin embargo, aun tras la pandemia que trajo consigo el COVID-19 durante los años 2019 y 2022 y la forzosa implementación de la escuela virtual entre el 2019 y 2021, existen escenarios que se mantienen reticentes a una adaptación más innovadora. El presente escrito se enmarca precisamente en uno de estos panoramas, en donde la experiencia de enseñanza-aprendizaje dentro del aula se ha aferrado a la clase tradicional y esencialmente expositiva, con alta indiferencia y baja participación estudiantil. Es por ello que este trabajo aborda una propuesta de aproximación paulatina a una clase gamificada en la asignatura de Lengua y Literatura, la cual busca influenciar positivamente esta metodología, diversificando recursos y promoviendo instancias de participación, impulsando, idealmente, un rol más activo en los estudiantes involucrados.

*Palabras clave:* Gamificación; Motivación; Enseñanza-Aprendizaje Activo; Habilidades blandas

## Introducción

Hoy, como nunca antes, contamos con un variado abanico de herramientas, plataformas, aplicaciones y recursos digitales que apoyan y complementan nuestro diario vivir. Esta progresiva inclusión de lo digital se ha evidenciado también en el espacio escolar, instalándose en forma de instrumentos y recursos eficaces tanto para la entrega y recepción de conocimientos, como para el desarrollo de habilidades blandas, instancias de interacción y fomento de motivación estudiantil. Según Huang y Soman, en efecto, la tecnología debe configurarse como un participante activo del sistema educativo, dado que los/as estudiantes requieren recibir la suficiente información y contacto con ellas para usarlas responsable y provechosamente (como se citó en Zepeda et al., 2016).

La pandemia que ha traído consigo el COVID-19 durante el 2019 y 2022 ha puesto a prueba el espacio escolar, pues debido al riesgo del contagio al compartir en lugares cerrados, se recurrió, mayoritariamente, a la virtualidad para mantener la formación de niños/as y jóvenes. De este modo, todos aquellos materiales tecnológicos cobraron aún más presencia, permitiéndonos aprender a distancia y conectarnos con quienes solíamos compartir en persona. Este escenario implicó un gran avance -muchas veces forzoso- en cuanto a alfabetización digital, puesto que varios/as individuos/as se vieron enfrentados/as a aparatos e instrumentos tecnológicos que desconocían o manejaban superficialmente.

A dos años del inicio de la pandemia, habiendo regresado paulatinamente al terreno físico de la escuela, el aula y la clase presencial, aquella virtualidad sigue presente en recursos de aprendizaje, materiales y estrategias pedagógicas. No obstante, aún tras el obligado paso por la virtualidad, existen panoramas educativos reticentes a una adaptación que innove y explote los descubrimientos y aprendizajes tecnológicos que aquella experiencia nos ha dejado.

Respecto a aquella última idea, Prensky señala que es necesario hacernos conscientes de la generación que llena nuestras aulas actuales, son *nativos digitales* que procesan la información de una manera particular, simultánea, lúdica, esperando recompensas o satisfacción inmediata (como se citó en Zepeda et al., 2016). Comprender este escenario, adaptarnos e instruirnos en nuevos métodos es la clave para generar aprendizajes significativos con individuos que viven el día a día rodeados de información, medios, aparatos y juegos. Cabe destacar que Arreguín sostiene que la resistencia y falta de conciencia sobre este cambio de generaciones en el espacio

educativo es lo que genera ambientes negativos y poco propicios para el aprendizaje, la motivación y la participación estudiantil (cit. en Zepeda et al., 2016).

En esta ocasión, nos enfocaremos precisamente en un contexto de este tipo, en donde el proceso de enseñanza-aprendizaje dentro del aula se ha aferrado a la clase tradicional y esencialmente expositiva, con alta indiferencia y baja participación del alumnado. Si bien es posible que estos dos últimos rasgos sean consecuencias de la escuela virtual, puesto que en ella no hay un amplio y simultáneo contacto entre los/as estudiantes, tampoco se intentan subsanar mediante estrategias que incentiven la interacción de distinto tipo en la clase.

Sin duda, una metodología lúdica e innovadora requiere de la previa disposición de los/as estudiantes para explotarse adecuadamente, es por ello que la motivación y la participación son aspectos claves. A su vez, varios estudios (Deterding et al., 2011, Llagostera, 2012, Werbach, 2014, Mauricio et al., 2015, Calbacho et al., 2021) han indicado que estos rasgos, pueden verse ampliamente influenciados por la manera de realizar la clase, los recursos y estrategias que se utilicen durante este proceso. De este modo, ambas líneas se encuentran estrechamente vinculadas, por lo que, al potenciar una, se influirá en la otra.

En base a lo expuesto, este escrito aborda una propuesta de aproximación paulatina a una clase gamificada en la asignatura de Lengua y Literatura, la cual busca influenciar positivamente la metodología vigente, diversificando recursos y promoviendo instancias de participación, impulsando, idealmente, un rol más activo en los/as estudiantes involucrados/as.

## **Planteamiento del Problema**

### **La indiferencia que impera en las aulas**

Para comenzar, es necesario situarnos de manera más cercana al contexto en que se enmarca la propuesta, para ello, a continuación, se describe brevemente el entorno a nivel de establecimiento y, posteriormente, a nivel más particular, es decir, de grupo curso y asignatura específica.

La institución educativa es un liceo laico municipal que, desde hace poco (2020), pertenece a la Red de Liceos Bicentenario<sup>1</sup>, se encuentra ubicado en la comuna de La Florida, Santiago, impartiendo programas educativos científico-humanistas. A pesar de que el lema del establecimiento siempre ha velado por el éxito académico y la formación de una ciudadanía responsable (LBVM, 2022), actualmente se encuentra en una etapa de transición debido a su reciente incorporación a la red antes mencionada. Este proceso ha impuesto medidas más estrictas para la comunidad escolar en cuanto a casos problemáticos, asistencia estudiantil, evaluaciones, material educativo, entre otros. Cabe mencionar que el desarrollo de contenidos por parte de los/as docentes se ve guiado, o más bien, impuesto por los recursos para el aprendizaje y su evaluación elaborados por la corporación Bicentenario.

A nivel más específico, el grupo curso para el que se diseña la propuesta gamificada es un segundo medio, caracterizado por los/as profesores/as como un curso bastante desordenado y poco participativo. Posee alrededor de 35 estudiantes matriculados, aunque el número de asistentes a clases ronda entre los 20 y los 30 alumnos. La interacción con este conjunto de jóvenes se enmarca en el periodo de Práctica Profesional, el cual contempla la planificación, implementación y evaluación de 40 horas pedagógicas. Durante las sesiones observadas de la asignatura de Lengua y Literatura se hace evidente que la mayor parte de los/as estudiantes se mantienen ajenos a los discursos de la profesora de planta, que les incita a participar a través de estímulos calificados basados en criterios personales, práctica que no parece ser del agrado de varios/as estudiantes, quienes se avergüenzan al verse presionados a leer en voz alta o responder preguntas. Es importante exponer que las clases observadas a cargo de la profesora en cuestión se caracterizaban por ser esencialmente expositivas, en donde prima el discurso docente y, en pocas ocasiones, el aporte oral de dos o tres estudiantes, quienes parecían ser los/as únicos en el aula, pues el resto se encontraba interesado en otros asuntos. Así mismo, las actividades a realizar se basaban en las propuestas por el texto escolar del MINEDUC (Ministerio de Educación)<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> Programa que busca apoyar establecimientos educacionales para alcanzar, recuperar y/o mantener estándares de calidad educativa, buscando que jóvenes de todo Chile pudiesen acceder a mejores oportunidades de enseñanza y aprendizaje (MINEDUC). Véase [Historia - Liceos Bicentenario](#).

<sup>2</sup> El Ministerio de Educación de Chile es el organismo encargado de asegurar el acceso, desarrollo y calidad de la educación nacional en todos sus niveles. Además, promueve la investigación y la elaboración de recursos para el aprendizaje, tales como el Libro del Estudiante, material que contempla todos los contenidos estimulados para cada nivel educativo y que se entrega a toda la población estudiantil.

A raíz de esto, el grupo curso se encuentra acostumbrado a sesiones de Lengua y Literatura en las que no poseen un rol activo, prescindiendo de su participación e intereses. Del mismo modo, tampoco se les proponen actividades desafiantes en donde potencien habilidades blandas y/o creativas. Sin duda, pedagógicamente hablando, este escenario resulta bastante inquietante, pues al no involucrar a los/as alumnos/as en el proceso de enseñanza-aprendizaje, los saberes no cobran real sentido para ellos y por lo tanto no se apropián y se olvidan sin más, además de provocar desmotivación y menor disposición en el aula (Arguedas, 2010). De hecho, a través de los resultados de la evaluación Bicentenario trimestral<sup>3</sup>, se hizo evidente que los/as estudiantes se encontraban descendidos/as en habilidades básicas de lectoescritura, teniendo dificultades, sobre todo, para localizar y relacionar información.

### **El problema de doble faz**

Conforme a lo expuesto anteriormente, resalta la deficiencia de las metodologías didácticas relacionadas a la participación activa de los/as estudiantes. Este aspecto interfiere en la comprensión de los contenidos curriculares por parte del estudiantado y, por tanto, en los resultados académicos esperados por la institución. No obstante, también conlleva importantes consecuencias en el desarrollo tanto de actitudes como la autonomía, la responsabilidad y el manejo de la frustración como de habilidades vinculadas al pensamiento crítico y creativo. De esta manera, el impacto no solo se reduce al ámbito escolar, sino que se extiende a la vida cotidiana y a la posibilidad de enfrentarse a problemas que requieran, además de conocimientos académicos, de contar con habilidades blandas, tales como la toma de decisiones, la comunicación, la escucha activa y el trabajo colaborativo.

En vista de esta situación, se hace necesario hallar formas, herramientas y recursos que permitan a los/as estudiantes aprender de una manera significativa, desarrollándose íntegramente como sujetos capaces de enfrentarse a los desafíos que compone el día a día. Estas medidas, a su vez, requieren del involucramiento y motivación estudiantil, pues son elementos base para desarrollar un proceso de enseñanza-aprendizaje más fructífero. Por ello, la propuesta de aproximación a la gamificación que elabora este escrito se orienta hacia la problemática de doble

---

<sup>3</sup> Lamentablemente, la fuente de estos datos pertenece al material exclusivo de la Red Bicentenario. Durante el proceso de práctica se reiteró a los/as profesores/as practicantes que una de las normativas de las instituciones pertenecientes a dicha red es la prohibición de divulgar recursos, información y/o resultados fuera de los establecimientos autorizados.

faz que revela la deficiencia de la metodología didáctica observada: por un lado, la falta de motivación y participación estudiantil y por otro, el desaprovechamiento de recursos de innovación pedagógica.

## **Objetivos**

Los objetivos a los que apunta la propuesta presentada en este escrito son los siguientes:

### **Objetivo general**

- Fomentar la motivación y participación de los/as estudiantes en el aula a partir del uso de elementos del juego y el desarrollo de habilidades blandas.

### **Objetivos específicos**

- Involucrar de manera activa a los/as estudiantes en sus procesos de aprendizaje.
- Mejorar la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje mediante la elaboración de recursos pedagógicos y evaluativos amigables y diversos.

## **Marco Teórico**

### **Antecedentes**

El presente proyecto de aproximación a la gamificación posee como base diversas concepciones y estudios acerca de la didáctica educativa y el desarrollo de habilidades para el desenvolvimiento social de los sujetos. A continuación, se hará una breve revisión de estos planteamientos basales para, posteriormente, detallar algunos conceptos estructurales de la estrategia educativa implementada.

En primer lugar, la primera perspectiva relevante corresponde a la pedagogía activa, la cual se concibe como un proceso de enseñanza-aprendizaje en donde el/la estudiante es el/la protagonista, que interactúa, analiza, descubre y dialoga para construir el conocimiento (Kozanitis, como se citó en García-Cedeño, G. et al., 2020). Esta visión educativa es parte de las teorías cognoscitivas que se enfocan en lograr aprendizajes significativos, teniendo en cuenta para esto, las percepciones del estudiantado, sus intereses y entornos de aprendizaje (Schunk,

2012). En este sentido, cobran gran importancia elementos como la motivación y el involucramiento, pues mientras los/as estudiantes vean que los contenidos a aprender se conectan con asuntos de sus intereses y/o situaciones cotidianas, se sentirán más implicados en el desarrollo de ellos.

En cuanto a la noción de motivación, esta se define como el conjunto de factores internos y externos que determinan en parte nuestras acciones. Se consideran dos tipos según la fuente de motivación: extrínseca, en donde lo que nos incita a actuar es alcanzar u obtener algo ajeno a nosotros/as mismos/as; e intrínseca, donde lo que nos incita es un interés propio, una necesidad o un deseo. Orientando esta idea al ámbito educativo, la motivación extrínseca requiere de una recompensa que puede ser obtenida mediante el desarrollo de una actividad determinada. Según Buckley y Doyle, este tipo de instancias provocan que los/as estudiantes visualicen el contenido de manera disociada del aprendizaje, pues la conexión entre ambos puede ser perdida de vista ante el afán de recompensa (como se citó en Rodrigo-Mateo, C., 2016). Por el contrario, la motivación intrínseca se refleja en el desarrollo de actividades y desafíos por el interés que estos despiertan, constituyéndose como fines en sí mismos, por lo que no requieren de incentivos, la actividad resulta gratificante por sí sola (Woolfolk, 2006, como se citó en Rodrigo-Mateo, C., 2016).

De esta manera, los saberes cobran sentido para complementar el día a día, aprendizajes significativos generan motivación, así como también lo hacen los desafíos que se ubican de manera coherente al proceso educativo. En relación a esta última idea, el rol también activo del docente, quien actúa como facilitador y principalmente orientador del aprendizaje, resulta sumamente relevante. El/la profesor/a es quien plantea, planifica e implementa situaciones estimulantes y desafiantes para la adquisición de saberes significativos. Esto, evidentemente, a través de una observación atenta, una escucha activa y una abierta disposición a planificar sin perder el foco: el aprendizaje de los/as estudiantes. En palabras de Castela (2008), son los docentes quienes tienen el poder de generar un clima apropiado y crear nuevos escenarios en el aula para potenciar las capacidades estudiantiles.

Sin perder de vista aquella idea, es claro que el espacio escolar y el aula son lugares esenciales para el desarrollo de los/as sujetos/as, pues en ellos no solo adquirimos conocimientos académicos, sino también habilidades cognitivas y socioemocionales. Estas últimas, más conocidas como habilidades blandas, son definidas como un “conjunto de destrezas, aptitudes o

herramientas afectivas que tiene la particularidad de regular el estado emocional del ser humano” (como se citó en Aguinaga y Sánchez, 2018, p. 80), entre ellas se cuentan la creatividad, el pensamiento crítico, la resolución de problemas, la toma de decisiones, la comunicación efectiva y la capacidad de trabajar colaborativamente. Según García, una persona debe desarrollar estas habilidades para responder de modo pertinente a las problemáticas y situaciones que surgen en nuestra sociedad actual (como se citó en Aguinaga y Sánchez, 2018). De modo que estas destrezas no solo permiten un enriquecimiento del aprendizaje, sino también una buena relación con nuestras comunidades y un eficiente desenvolvimiento como sujetos autónomos.

Hasta este punto, es clave destacar que permanece la concepción del protagonismo del individuo que aprende, pues desde la perspectiva de la pedagogía activa es este quien debe construir saberes interactuando con el mundo, siendo orientado por el/la docente, y a su vez, debe desarrollar habilidades que le permitan desenvolverse autónoma y eficazmente en grupos y escenarios tanto dentro como fuera de la escuela.

Volviendo al proceso de enseñanza-aprendizaje activo y su enfoque en los/as estudiantes, sus intereses y contextos, una estrategia educativa que se vincula a estos elementos y que resulta atractiva y motivante para los/as alumnos es aprender a través del juego. A modo general, el juego es un sistema basado en reglas, con resultados y diferentes consecuencias que pueden ser cuantificables y que poseen distintos valores. Quien juega se esfuerza con el objetivo de obtener uno de aquellos resultados recibiendo alguna recompensa a partir de ellos (Juul, como se citó en Aranda, 2015). Estos sistemas se caracterizan principalmente por ser ocupaciones libres, desarrollarse en un tiempo y espacio determinado y poseer reglas voluntariamente aceptadas (Huizinga, como se citó en Medina, 2016), estos rasgos enfatizan la elección y compromiso propios del jugador con la instancia lúdica. Ahora bien, ¿qué es lo que mueve a un individuo a jugar? En respuesta a esta interrogante existen varios aspectos constitutivos del juego como la recompensa, la experiencia desafiante, la posibilidad de competencia o colaboración, la oportunidad de descubrir nuevas cosas y la vinculación emocional que logran las instancias lúdicas, que suelen percibirse como altamente motivantes.

El grado de atracción de estos elementos depende del tipo de jugador/a al que se vean enfrentados, puesto que existen personas que se sienten más atraídas por instancias lúdicas que les permitan acumular recompensas y compararse a otros, o quienes prefieren una experiencia más individual, quienes gustan de misiones y desafíos y quienes prefieren descubrir por sí

mismos/as (Baldeón, J. et al., 2017). Sin duda este último aspecto debe ser ampliamente considerado al hacer del proceso de enseñanza-aprendizaje una situación más lúdica, pues tenerlo presente contribuirá a tomar decisiones prudentes para el adecuado cumplimiento de los objetivos de la actividad planificada (García Magro et al., 2019).

Ahora bien, es necesario tener en cuenta que la experiencia educativa, en la mayoría de los casos y a diferencia de los juegos, se presenta como una obligación para niños/as y jóvenes. Justamente esta percepción acaba teniendo cierta incidencia sobre el involucramiento de los/as estudiantes en sus asignaturas, es por ello que varios autores sostienen que aquel atractivo potencial del juego debe aprovecharse para enseñar de manera diferente, complementando la enseñanza y volviéndola más amena para quienes la reciben (Gallego y Llorens, como se citó en Pascuas et al., 2017). Es más, según Merida-Serrano et al., la incorporación de estrategias lúdicas en el terreno de la educación podría disminuir la deserción escolar, la falta de motivación y compromiso en el estudiantado, además de que potenciaría el aprendizaje de ciertas competencias y habilidades (como se citó en García Magro et al., 2019). Contribuyendo a esta ventaja, Medina (2016) sostiene que los juegos, a nivel individual, agudizan capacidades físicas y cognitivas, influyen en la formación del carácter, potencian habilidades de cálculo y resolución de problemas de distinta índole, aportan al dominio propio y, según el tipo de juego, puede fomentar un desarrollo corporal saludable, la comprensión lectora, la oralidad, la creatividad, entre otras. En palabras de Norman (2005): “es innegable que cuando se juega, siempre se aprende, aunque no sea evidente: el juego es un disparador de emociones y es por ello que sirve para fijar conocimientos” (como se citó en Correbo, 2019, p. 48).

El empleo de estrategias, modelos, dinámicas y elementos del juego en contextos no lúdicos, como la escuela, se denomina gamificación. Este método posee el propósito de transmitir determinados contenidos y/o incitar ciertos comportamientos a través de instancias que propician la motivación, la implicación y, por supuesto, la diversión de quienes las experimentan (Gallego et al., 2014, como se citó en Roig-Vila, 2016). Del mismo modo, es importante destacar que, la propuesta de este tipo de metodología no consiste meramente en crear juegos (lo que, evidentemente, puede hacerse), suelen constituir más frecuentemente en el uso de elementos específicos como la puntuación, la recompensa y los objetivos o metas que normalmente componen aquellas experiencias lúdicas (Coello, L. y Gavilanes, B., 2019). En vinculación con las perspectivas iniciales, la gamificación responde al paradigma de metodología activa en donde

el estudiante tiene el rol fundamental, en este caso, como jugador, quien para cumplir con este papel debe mostrar compromiso, cierta autonomía y una abierta disposición a la experiencia del aprendizaje a través del juego.

En conexión con las nociones de motivación expuestas previamente, es relevante destacar que, si bien la gamificación promueve el involucramiento a partir de la recompensa, el puntaje y/o la gratificación de algún tipo, lo que inicialmente resulta atractivo como una motivación extrínseca, su objetivo principal es alcanzar la motivación intrínseca, el aprendizaje como un fin disfrutable en sí mismo a partir de la incorporación de elementos del juego (Curay, X. et al., 2020; Palazón, 2015 como se citó en Rodrigo-Mateo, C., 2016).

En cuanto al lugar de la gamificación dentro de una planificación pedagógica, según Curay et al. (2020), esta puede aplicarse en una o más fases de una secuencia didáctica, ya sea en la activación de conocimientos previos, en la construcción de nuevos saberes y/o como estrategia de repaso para consolidar los aprendizajes. Asimismo, pueden incluirse como actividades de observación, evaluación, reflexión, práctica y/o perfeccionamiento de habilidades (Contreras, R., 2017). García Magro et al. (2019) exponen algunos puntos a considerar para gamificar adecuadamente una asignatura, entre ellos mencionan: analizar el perfil de los usuarios y el contexto, definir los objetivos de aprendizaje que se desarrollarán en la instancia lúdica, estructurar la experiencia, identificar los recursos disponibles para ejecutar la idea y aplicar técnicas de gamificación que resulten coherentes con los objetivos definidos.

De esta manera, diversos escritos e investigaciones exponen hallazgos educativos favorables como consecuencia de la integración de estrategias gamificadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Entre ellos es posible mencionar, en primer lugar, el estudio de Valle et al., en el que se evidencia que existe una incidencia positiva sobre la motivación y el compromiso estudiantil al emplear estrategias de gamificación, pues este tipo de métodos resulta llamativo y aporta a la eficacia de las sesiones pedagógicas (como se citó en García Magro, 2019). En la misma línea, Rodrigo-Mateo (2016), reúne los importantes hallazgos de Hanus y Fox (2015) y Attali y Arielli-Attali (2015), los primeros autores observaron que mediante la gamificación se incrementa la comparación social entre el alumnado, esto tiene como consecuencia mayores niveles de involucración, puesto que los/as estudiantes vinculan el trabajo en aula con sentimientos y emociones positivas, generando mayor compromiso. Por otro lado, Attali y Arielli-Attali (2015) investigaron el uso de videojuegos como herramienta de

evaluación, lo que expuso que los/as alumnos/as perciben las instancias evaluativas como experiencias menos estresantes, más positivas y motivadoras en comparación a exámenes escritos tradicionales.

Zepeda, Abascal y López (2016) también realizan una investigación en base a una implementación pedagógica gamificada en la que se desarrollan actividades inmersivas y desafíos con otorgación de puntaje. Esta ejecución logra constatar, primeramente, un mejor ánimo y disposición por parte del estudiantado, sobre todo al proponer las evaluaciones como actividades y acumulación de puntos. La posibilidad de obtener puntaje a través de varias actividades por clase implicaba una oportunidad accesible para todos/as, esto también contribuyó a la mejora de la asistencia y la puntualidad a las sesiones. Los autores identifican, además, una mejoría en cuanto a la interacción social dentro del grupo de estudiantes, pues surgieron dinámicas de colaboración y diálogo entre ellos/as. Un resultado interesante a destacar de esta investigación es que influyó en el desarrollo de la responsabilidad de los/as educandos/as, pues al faltar o no haber realizado una actividad, solicitaban tareas extras para compensar sus puntajes, lo que también influenció un incremento en el rendimiento académico del grupo.

Llegados a este punto, es necesario destacar que, a pesar de estos favorables hallazgos, tal como menciona Arnold (2014), “la gamificación no es más que un recurso para mejorar los resultados y convertir el proceso educativo en una acción más eficiente” (como se citó en Rodrigo, C., 2016, p. 9), debe ser parte de una propuesta seria orientada a las necesidades e inquietudes del estudiantado. Este tipo de estrategias, por lo tanto, no implica ni garantiza una solución a problemas de aprendizaje, pero sí compone una herramienta con un fuerte potencial para fomentar la motivación, el involucramiento estudiantil e incitar el aprendizaje desde una perspectiva divertida y llamativa.

### **Matriz conceptual**

Tras la revisión efectuada con anterioridad, en este apartado se observarán brevemente ciertos conceptos claves que estructuran la propuesta de implementación. Si bien, en gran parte la mayoría fue mencionado en las perspectivas teóricas que sustentan este escrito, se profundizará en su función para la propuesta de aproximación a la gamificación que se desarrolla con mayor detalle en las próximas secciones.

En primer lugar, retomando las concepciones de la pedagogía activa, es necesario destacar la noción del doble rol activo: docente y estudiantil. Si el objetivo principal de este tipo de metodología es situar a los/as estudiantes como protagonistas de su propio aprendizaje, interviniendo con los materiales, participando de las sesiones y dialogando colaborativamente con sus pares, el punto inicial es que el alumnado se sienta capaz de ejecutar estas acciones. De este modo, tal como menciona Amores-Valencia (2019), el profesorado debe empezar por empoderar a los/as educandos/as, reconociéndose como un agente motivador de gran importancia, cuyos dichos y preparación del ambiente tendrán amplia incidencia en los resultados de la clase. Un/a estudiante que posee un autoconcepto positivo de sí y cierto grado de confianza en sí mismo/a se sentirá capaz de enfrentar desafíos educativos y, de tener éxito en ellos, esto contribuirá a su proceso de aprendizaje (Schunk, D., 2012). Si bien hay varios factores que influyen en el autoconcepto estudiantil, la actitud del/a docente posee potencial para reforzar o debilitar estas ideas. Teniendo esto en mente, los/as estudiantes deben recobrar su posición en el proceso de enseñanza aprendizaje, no como sujetos/as pasivos/as que meramente reciben información, sino como individuos/as que se interesan, investigan, descubren, reflexionan, critican y construyen el conocimiento, ya sea a partir de acciones individuales o colectivas.

La propuesta de implementación busca, a través de una actitud docente alentadora, el aumento de la motivación y participación del alumnado de IIº Medio en las sesiones de la asignatura de Lengua y Literatura. A partir de reforzamientos positivos, materiales, orales y escritos, se espera potenciar la confianza y la comodidad en el aula, para que los/as estudiantes perciban un ambiente propicio para su intervención y desarrollo sociocognitivo. Se espera, por lo tanto, que los/as educandos/as sean capaces de contribuir a las sesiones de forma oral y escrita, de seguir instrucciones y ejecutar pequeñas tareas dispuestas por la profesora. Además de las meras acciones, la expectativa ronda también en la comprensión de los contenidos y el trabajo a partir de la aplicación y/o reflexión sobre estos.

En relación a esto, a partir de una metodología con cierto nivel de gamificación se planea brindar más espacios para el diálogo y la expresión estudiantil, así como también para el trabajo colaborativo y creativo en torno a temáticas de interés propio. Este proceder se acompaña de refuerzos positivos durante las sesiones con el afán de despertar la motivación extrínseca de los/as estudiantes, para posteriormente, volverse intrínseca y acercar al alumnado hacia un

proceso de enseñanza-aprendizaje que cobre un sentido personal y/o colectivo, haciendo significativo e, idealmente, un fin en sí mismo.

Hasta este punto, se evidencia que uno de los pilares de la propuesta de aproximación a la gamificación se constituye a través de actitudes, comportamientos y disposiciones, tanto desde la parte docente como desde la estudiantil. El segundo pilar del proyecto tiene que ver con la metodología llevada a un ámbito material, en la creación de recursos y empleo de herramientas específicas en el aula.

Manteniendo el vínculo con la motivación, se ha observado que el estudiantado demuestra mayor disposición por aprender si su aprendizaje se basa en las TIC (Freeman et al., 2017, como se citó en Gallardo et al., 2020). Es por esto que la presente propuesta no solo integra elementos del juego, sino también el empleo de plataformas y recursos digitales, con el fin de presentar los contenidos educativos de manera más eficaz, amena y familiar al estudiantado, que está acostumbrado a contenidos multimodales, es decir, a estímulos que mezclan dos o más sistemas de comunicación, como letras, imágenes, sonidos y gestualidades. A modo de ejemplo, puede mencionarse la planificación de presentaciones elaboradas en Canva y PowerPoint, la exposición de cortometrajes, anuncios publicitarios y producciones textuales dispuestas en la web y redes sociales.

Según Imbernón et al., (2011, como se citó en Gallardo et al., 2020), utilizar tecnología como herramienta pedagógica en el aula contribuye a generar un ambiente más dinámico en donde el aprendizaje se vuelve más interactivo y significativo. Por lo demás, los materiales digitales resultan de gran ayuda para apuntar a necesidades más específicas del grupo curso, puesto que posibilita la personalización y adaptación a situaciones y condiciones particulares, permitiendo un aula diversificada y enriquecida (Area, 2015, como se citó en Gallardo et al., 2020). La existencia de un material comprensible para todos/as, propicia la interacción de los/as estudiantes tanto con los contenidos como con la clase, lo que aporta a la generación de aprendizajes significativos.

El uso de elementos pertenecientes al terreno del juego, en este caso está estrechamente vinculado al uso de TIC y, como se expuso con anterioridad, también contribuye al aumento de la motivación en los/as individuos/as. Según Contreras (2017), los componentes lúdicos que con mayor frecuencia son involucrados en el contexto educativo son los estados visuales (puntos, insignias, niveles o barras de progreso), la competencia, la cooperación, la libertad de elegir y

fracasar y la retroalimentación en tiempo breve. Estas piezas resultan características de gran parte de los procesos de instrucción y/o aprendizaje, por lo que su incorporación pedagógica no debería presentar dificultades o mayores confusiones. Además de aquellos atributos, también pueden incorporarse el azar, la disposición de metas y/o desafíos, la retribución por logros, el límite temporal o espacial, entre otros.

Para efectos de la propuesta de gamificación que se aborda en el presente escrito, se seleccionaron los siguientes elementos: azar, límite temporal y recompensa. En primer lugar, se seleccionó el azar con la intención abrir el espacio de diálogo durante las sesiones, incitando de manera no obligatoria ni punitiva a diversos/as estudiantes a formar parte de la clase compartiendo reflexiones y/o respuestas a ejercicios de comprensión lectora. En segundo lugar, se decidió otorgar recompensas por aportes en clases (leer en voz alta, compartir un parecer, identificar alguna información en la presentación o recordar un concepto trabajado con anterioridad) con el fin de promover la participación, la interacción y el diálogo, integrando al resto de estudiantes que, con frecuencia, se mantenían ajenos/as a la clase. Cabe mencionar que el estímulo externo con que se premió las contribuciones a la sesión constaron generalmente de una golosina. Por último, se resolvió establecer un límite temporal para realizar ciertas tareas o instrucciones con el propósito de aprovechar períodos de concentración y agilizar los tiempos de la clase. Asimismo, esta disposición podría incitar el surgimiento de breves competencias en torno a prácticas como tomar apuntes y responder preguntas por escrito. Cabe mencionar que, si bien la implementación educativa propuesta no constituye un juego como tal, enriquece la experiencia en el aula a través de estrategias que involucran estos componentes, lo cual se refleja en sus respectivos resultados finales.

El tercer pilar del proyecto de aproximación a la gamificación corresponde al fomento del desarrollo de habilidades blandas en los/as estudiantes del curso IIº Medio, para este caso en particular se observa la necesidad de generar y/o reforzar atributos como el trabajo autónomo, la responsabilidad, la capacidad de cooperación y diálogo entre pares y la creatividad. De forma más específica, se busca propiciar el trabajo autónomo, individual y grupal, disponiendo de breves actividades individuales en clases con un tiempo determinado para realizarse, potenciando a su vez el diálogo en la puesta en común de las respuestas y reflexiones resultantes de estas tareas. Por otro lado, se posibilita el desarrollo de evaluaciones de producción creativa que les permite elegir temáticas de interés personal, diseños personalizados e investigaciones propias, lo

que otorga una posibilidad más libre pero que requiere un proceso de trabajo constante y responsable, con retroalimentación breve. De esta manera, las decisiones didácticas tomadas para esta implementación apuntan a poner en práctica aquellas habilidades socioemocionales, pues les serán de gran utilidad para enfrentar desafíos educativos en los próximos niveles, además de situaciones cotidianas que los requieran.

En resumen, las áreas actitudinal, material y socioemocional son los tres lineamientos principales que conforman la estructura conceptual de la propuesta gamificada que se presentará con mayor profundidad en el siguiente apartado.

## **Metodología**

Para la creación del proyecto de implementación se tuvo en consideración la perspectiva de la investigación-acción, en donde se sostiene una metodología que vincula teoría y práctica. Como herramienta epistémica, los docentes reflexionan críticamente sobre su propio quehacer pedagógico y las prácticas socio-educativas que impactan las instituciones educativas, a fin de expandir su conocimientos en el área, comprender y trasformar de manera parmente la propia práctica docente, y hacer frente a las problemáticas que afectan a la escuela, y con ello, a la sociedad en general (Latorre, 2004).

Es importante señalar que este tipo de investigación toma lineamientos de la investigación cualitativa, por lo que se aborda un objeto de estudio de manera situada, siendo la observación, los testimonios, las entrevistas, notas de campo y las experiencias propias, las maneras de llegar a una interpretación a partir de datos descriptivos y un plan organizado e intencionado de acciones que permitan evaluar el proceso investigativo (Denzin y Lincoln, 2011).

En este sentido, es necesario establecer que la propuesta didáctica de aproximación a la gamificación surge de la interpretación personal, como profesora investigadora, de las problemáticas vivenciadas en el centro escolar de práctica, en base a la observación realizada en aula y la reflexión en torno al propio actuar docente. Además, a fin de evaluar la propuesta, se diseñó una encuesta con el propósito de conocer las apreciaciones de las docentes guías y los/las estudiantes, luego de realizada la implementación.

## Propuesta y objetivos de aprendizaje

A continuación, se describirá la propuesta y se narrará la implementación y sus resultados, para finalmente, compartir proyecciones y conclusiones al respecto. No obstante, antes de proseguir, es útil recordar que la estrategia de gamificación planteada busca responder a una doble problemática que surge a partir de una metodología didáctica de corte tradicional, en la que no se fomenta la participación o el involucramiento estudiantil ni se construyen recursos que constituyan apoyos para el proceso de enseñanza-aprendizaje. A través del previo recorrido teórico y conceptual se busca enmarcar esta propuesta pedagógica como un proyecto educativo que promueva el desarrollo de habilidades blandas, necesarias para el desenvolvimiento de los/as estudiantes en sus vidas diarias, así como también la adquisición y apropiación de conocimientos, mediante herramientas amigables, desafíos creativos e instancias de interacción. De esta manera, idealmente, la propuesta de aproximación a la gamificación incentivaría un proceso de enseñanza-aprendizaje activo, provechoso e innovador.

Para profundizar en el proyecto didáctico que enfoca este escrito resulta necesario, en primer lugar, explicitar a qué se hace referencia al caracterizar la intervención como una “aproximación a la clase gamificada”. Si bien la idea inicial constituía la ejecución de una secuencia didáctica que contemplara una etapa de juego, relacionado a pequeños desafíos investigativos, en modalidades individuales y grupales que integraran el espacio físico escolar a la clase, a medida que la interacción con el curso avanzaba fue haciéndose evidente que no se encontraban todas las condiciones para llevar a cabo aquel plan.

Primeramente, cabe recordar que, como se mencionó antes, el grupo curso carecía de habilidades de lectoescritura esperadas para su nivel educativo, aunque más que responder a un estándar de logro, la importancia de este hecho radica en que los estudiantes no poseían una base firme que les permitiera acceder a desafíos de lectura, escritura e investigación mayores. Sobre esta situación, concordamos con Aguinaga y Sánchez, quienes sostienen que el desarrollo y la mejora de los aprendizajes se encuentra en función de una serie de pasos o etapas dispuestas de una manera lógica y dirigidas hacia un objetivo en particular (2020). A medida que se avanza, se van estableciendo vinculaciones con lo aprendido anteriormente, formando una base sólida de conocimientos y logrando alcanzar saberes y habilidades cada vez más complejas (Bancayán, 2013). Sin embargo, sin este punto de partida, los desafíos cognitivos se transforman en fuentes de frustración, estrés y descontento estudiantil.

Así mismo, la implementación del juego en el aula requiere de ciertos acuerdos y actitudes entre el docente y el estudiantado para poder convertirse en una experiencia significativa de aprendizaje. La ejecución de este tipo de estrategia precisa, por un lado, de un sujeto guía que pueda mantener un control del grupo (no necesariamente autoritario), así como también un ambiente propicio para el trabajo colaborativo, dando instrucciones claras y definidas. Por otro lado, aquella figura debe estar acompañada por un grupo estudiantil dispuesto a participar y a comprometerse con la actividad, puesto que esta requiere de responsabilidad, autonomía, motivación y cooperatividad. De esta manera, una experiencia gamificada puede llevarse a cabo sin mayores complejidades, siendo fructífera para el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El caso observado contaba con bajos porcentajes de participación e involucramiento en las clases, no se encontraban acostumbrados a trabajar de manera autónoma, necesitando siempre de orientaciones, instrucciones y revisiones, puesto que de ser inexistentes estos elementos, su atención se enfocaba en otros temas, dispositivos o interacciones.

Teniendo en consideración todo lo expuesto con anterioridad, se decidió elaborar una propuesta más contextualizada, en la que se diera prioridad a la nivelación de habilidades descendidas, integrando poco a poco ciertos elementos del terreno del juego como herramientas para complementar las clases. De esta manera, los/as estudiantes se aproximan de manera amigable a estrategias más innovadoras. Idealmente, al final de la intervención pedagógica, los/as alumnos/as contarían con una base de habilidades curriculares y de trabajo en el aula, lo que posibilitaría implementaciones mayormente gamificadas en un futuro.

De esta forma, la aproximación a la clase gamificada fue integrada través de una secuencia didáctica, ya que, según las necesidades del curso, este modelo de planificación permite un trabajo progresivo que estimula a los estudiantes a recordar e integrar conocimientos previos y a conocer nueva información siempre en vinculación con sus saberes. Asimismo, constantemente se van sentando bases para nuevos desafíos de manera paulatina y amigable.

Esta secuencia didáctica se enmarcó en la segunda unidad curricular definida por el Ministerio de Educación para el nivel IIºMedio, la cual se titula “Ciudadanía y trabajo” y sus contenidos giran en torno a los medios de comunicación y los textos multimodales, su propósito principal es generar en los estudiantes las habilidades para realizar una lectura crítica de los mensajes que transmiten los medios. Para ello, se contempla el análisis de textos argumentativos,

periodísticos y audiovisuales, centrándose en la identificación y reflexión a partir de recursos lingüísticos y no lingüísticos, informaciones explícitas e implícitas, recursos de persuasión, entre otros (MINEDUC, 2017).

Los Objetivos de Aprendizaje a los que apunta esta unidad curricular son los siguientes:

- **OA 8:** Formular una interpretación de los textos literarios leídos o vistos, que sea coherente con su análisis.
- **OA 10:** Analizar y evaluar textos de los medios de comunicación.
- **OA 12:** Aplicar flexible y creativamente habilidades de escritura.
- **OA 19:** Comprender, comparar y evaluar textos orales y audiovisuales.
- **OA 24:** Realizar investigaciones sobre diversos temas para complementar sus lecturas o responder interrogantes relacionadas al área.

Para efectos de la propuesta, se tomó como objetivo general de la secuencia didáctica el OA 10, el cual se trabajó transversalmente durante las sesiones que constituyeron la implementación. Por otro lado, se propuso como un objetivo ideal a alcanzar el OA 12, el cual se reflejaría en los trabajos finales de la unidad.

La secuencia didáctica propuesta constaría de 9 clases, compuestas de dos bloques de 45 minutos cada una, estas se distribuirían en 4 etapas siguiendo el modelo Didactext (Silvia Agosto et al., 2015) para la producción de textos<sup>4</sup>, ya que la evaluación final de esta ruta sería la construcción de un afiche publicitario o propagandístico a elección de los/as estudiantes. De esta manera, las primeras 4 sesiones pertenecerían a la etapa de “Acceso al conocimiento” en donde los/as educandos/as activarían sus conocimientos sobre los contenidos de la unidad y reflexionarían en torno a estos y los nuevos saberes y conceptos presentados. Posteriormente, 2 clases compondrían la etapa de “Planificación y organización”, en la que se comenzaría a trabajar en el producto final de la unidad, definiendo temáticas de interés, ideando contenidos, haciendo bocetos, entre otras tareas durante las sesiones. Así, las siguientes 2 clases serían de “Producción textual”, en donde se elaborarían los afiches de los/as estudiantes, de manera digital o física presencial. Por último, la última etapa de “Evaluación” se destinaría a dos instancias, una de evaluación de pares y otra de heteroevaluación dirigida por la profesora responsable de la implementación.

---

<sup>4</sup> El Modelo Didactext es una teoría de producción de textos desarrollada por el grupo español de investigación homónimo, este grupo sostiene la escritura como un proceso que consta de etapas (Acceso al conocimiento, planificación, producción, revisión, edición y presentación).

Cabe mencionar que esta distribución se vio modificada con la adición de una clase durante la primera etapa, debido a la falta de tiempo en las sesiones y la sustracción de una sesión de evaluación (destinada a evaluación de pares), debido al repentino adelanto de vacaciones de invierno en vista del significativo aumento de enfermedades respiratorias que afectó a nuestro país en temporada fría<sup>5</sup>.

A modo general, el material que guía las sesiones a través de presentaciones en las que se pone a disposición textos, conceptos, definiciones, información sintetizada y ejemplos, se construye considerando temas de interés y muestras cercanas al cotidiano de los/as estudiantes. De manera que se elaboran presentaciones coloridas y amenas a la vista con imágenes y elementos que dirigen la atención a aspectos importantes. Así también se buscan cortos animados, ejemplos de marcas conocidas y/o famosos, con el fin de que sean llamativos y animen a los/as alumnos/as a aportar sobre los materiales.

En cuanto a dinámicas de la clase, estas sesiones constantemente contemplan momentos de participación oral y escrita en torno a visionado de recursos audiovisuales y textos escritos. En su mayoría estas intervenciones son incitadas de manera voluntaria y en otros casos, se orientan como preguntas dirigidas para asegurar una participación variada y no solo de un grupo mínimo del curso.

En relación con los aspectos teóricos tratados en el apartado anterior, esta disposición de las sesiones busca apuntar a desarrollar un proceso de enseñanza-aprendizaje activo, en el que tanto el docente como los/as estudiantes construyan la clase a través de interacciones y aportes acerca de los saberes previos y nuevos. Brindar mayor espacio para la participación y emplear conexiones con los intereses estudiantiles posibilita un mayor involucramiento de los/as educandos/as durante las sesiones.

Hasta este punto, se han revisado aspectos de la secuencia didáctica que da forma a la implementación relacionados a los contenidos y objetivos curriculares y a las formas de proceder dentro del aula. A continuación, se reparará en los elementos pertenecientes a la gamificación que fueron empleados durante las sesiones de Lengua y Literatura con el IIºMedio a cargo.

---

<sup>5</sup> El 14 de junio de 2022, el Ministerio de Educación anuncia el adelanto de las vacaciones escolares de invierno y su extensión por una totalidad de 25 días en vista del aumento de ocupación en las camas UCI pediátricas debido al alza de diversos virus respiratorios. [Noticia del plan interministerial disponible en el portal gubernamental](#).

Es relevante mencionar que, en las clases iniciales de la unidad, se presentó a los/as estudiantes la ruta y las etapas a seguir, explicando también la presencia de elementos del juego que funcionarían como herramientas durante algunas clases. Tal como se mencionó previamente, los elementos presentados fueron: azar, tiempo, puntuación y recompensa. No obstante, durante la implementación no pudo llevarse a cabo el recurso planeado para registrar las puntuaciones de las tareas de proceso del afiche elaboradas en clases, por lo que este elemento se mantuvo ausente.

Por lo demás, los elementos restantes fueron empleados de la siguiente forma:

| ELEMENTO | HERRAMIENTA ESPECÍFICA   | CLASE  | FORMA DE USO   |
|----------|--|--|--|
| Azar     | <b>Ruleta Aleatoria de nombres</b><br><br>Herramienta de selección aleatoria personalizable, disponible virtualmente en el sitio PiliApp <sup>6</sup><br><a href="#">(La Ruleta Aleatoria)</a> | <b>Sesión 0: Cierre de unidad I</b><br><br>20 de mayo 2022 | Se emplea como parte de un ejercicio de respuestas abiertas acerca del visionado de un cortometraje al inicio de la sesión. Tras dar un tiempo cronometrado para responder preguntas de identificación y vinculación de información de la historia, se presenta la ruleta y se explica que posee los nombres de los presentes, quien sea elegido deberá compartir su respuesta a la pregunta indicada en voz alta. |
|          |  | <b>Sesión 5: Público implícito</b><br><br>10 de junio 2022 | Se emplea como parte de un ejercicio de activación de conocimientos previos, mediante el cual, el/la estudiante elegido/a debe hallar en sus apuntes las definiciones comentadas de alguno de los conceptos tratados en la sesión anterior.  |

<sup>6</sup> Esta plataforma, además cuenta con otras herramientas virtuales de azar, control de tiempo, entre otros.

|               |  |  |   |
|---------------|--|--|---|
| <b>Tiempo</b> | <b>Cronómetro</b><br><p>Herramienta de la plataforma <a href="#">Canva</a>, permite controlar el tiempo durante las presentaciones, muestra a la audiencia una imagen en moviendo con una cuenta regresiva. Define lapsos entre 1 y 9 minutos pulsando los números correspondientes en el teclado.</p> | <b>Sesión 0: Cierre de unidad I</b><br>20 de mayo 2022                       | <p>Se emplea como parte de un ejercicio de respuestas abiertas acerca del visionado de un cortometraje al inicio de la sesión. Se define un tiempo inicial de 5 minutos para responder a las preguntas expuestas en la presentación y, posteriormente, se suman 3 minutos en acuerdo con el estudiantado. Tras este tiempo comienza una dinámica de compartir respuestas.</p> |
|               |  | <b>Sesión 1: Inicio de unidad II</b><br>27 de junio 2022                     | <p>Se emplea como parte de un ejercicio de respuestas abiertas acerca del visionado de un cortometraje al inicio de la sesión. Se define un tiempo de 10 minutos para responder a las preguntas expuestas en la presentación. Tras este tiempo comienza una dinámica de compartir respuestas.</p>   |
|               |  | <b>Sesión 3: Publicidad y propaganda</b><br>03 de junio 2022                 | <p>Se emplea para limitar el tiempo de toma de apuntes sobre información relevante presentada durante la clase. Se asignan de 3 a 5 minutos o más según la cantidad de información o la petición de los estudiantes.</p>  |
|               |  | <b>Sesión 6: Registro de habla</b><br>15 de junio 2022                       |   |
|               |  | <b>Sesión 7: Recursos lingüísticos y no lingüísticos</b><br>17 de junio 2022 |   |

|                   |  |  |   |
|-------------------|--|--|---|
| <b>Recompensa</b> | <b>Golosina Frugelé</b><br>Estímulo material de consumo alimenticio. | <b>Sesión 0: Cierre unidad I</b><br>20 de mayo 2022                          | Usado como estímulo de recompensa por participaciones y/o aportes en clases, esto contemplaba compartir alguna idea u opinión, leer textos o preguntas, compartir información de apuntes en voz alta, salir a la pizarra u otros. |
|                   |  | <b>Sesión 1: Inicio de unidad II</b><br>27 de junio 2022                     |   |
|                   |  | <b>Sesión 2: Mass Media</b><br>01 de junio 2022                              |   |
|                   |  | <b>Sesión 3: Publicidad y propaganda</b><br>03 de junio 2022                 |   |
|                   |  | <b>Sesión 5: Público implícito</b><br>10 de junio 2022                       |   |
|                   |  | <b>Sesión 6: Registro de habla</b><br>15 de junio 2022                       |   |
|                   |  | <b>Sesión 7: Recursos lingüísticos y no lingüísticos</b><br>17 de junio 2022 |   |

**Tabla 1.** Elementos de gamificación empleados en el periodo de implementación pedagógica en la asignatura de Lengua y Literatura durante el primer semestre de 2022.

Desde la perspectiva docente, el empleo de estos elementos en las distintas sesiones fue recibido positivamente. El uso del azar provocó evidente entusiasmo entre los estudiantes, quienes esperaban expectantes a quien sería elegido por la ruleta. El control del tiempo fue una estrategia que potenció el trabajo eficiente en la sesión y, a pesar de generar una leve tensión, esta disminuía al notar que el tiempo podía flexibilizarse según las necesidades del conjunto. Por último, la entrega de recompensas motivó varias participaciones, esencialmente orales. Un efecto relevante del uso de este último elemento fue que, incluso en su ausencia en ciertos momentos de

participación, los estudiantes hicieron sus aportes sin exigir ni comentar la inexistencia de la recompensa por su acción. Podría desprenderse de este hecho que el estímulo es un primer impulso para el aliento de la participación, no obstante, en la dinámica observada, es posible notar la posterior independencia del/a estudiante con respecto al premio. Esto implica, quizás un incipiente proceso de adueñarse de un espacio generado en el aula abierto al diálogo, a opiniones e ideas de todos/as y, por tanto, un aumento en el involucramiento del estudiantado.

## **Evaluación de la propuesta**

Para evaluar este tipo de propuesta resulta necesario contar con varias perspectivas de agentes involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje. De ser posible, contar con las percepciones de docentes y de estudiantes enriquecería los resultados. Es por ello que se realizó una encuesta a dos docentes que acompañaron las sesiones de la asignatura: la profesora guía de la práctica y la profesional PIE<sup>7</sup> encargada del nivel. Asimismo, la encuesta fue compartida a los/as estudiantes en las dos últimas sesiones y también por el grupo de WhatsApp del curso. Si bien no contestaron la totalidad de alumnos/as, sí respondieron gran parte de los/as educandos/as que asistieron a la mayoría de las clases de la unidad.

La encuesta fue elaborada inicialmente a través de la plataforma Typeform, con el fin de construir un material visualmente agradable. Sin embargo, tras un error con el límite de respuestas en la plataforma, se decidió reemplazarla por Google Forms, replicando las mismas preguntas y formato de respuestas en esta nueva herramienta. La encuesta se compone de 7 preguntas, sin contar la pregunta de identificación, en las que se utilizan escalas de apreciación y selecciones múltiples para recopilar información sobre el grado de comprensión e interés en la unidad, la frecuencia de participación, los rasgos de los recursos y materiales utilizados y la percepción positiva o negativa de los elementos del juego integrados<sup>8</sup>.

---

<sup>7</sup> Según el [portal MINEDUC](#), “PIE es una estrategia inclusiva del sistema escolar, que tiene el propósito de contribuir al mejoramiento continuo de la calidad de la educación que se imparte en el establecimiento educacional, favoreciendo la presencia en la sala de clases, la participación y el logro de los objetivos de aprendizaje de todos y cada uno de los estudiantes, especialmente de aquellos que presentan Necesidades Educativas Especiales (NEE), sean éstas de carácter permanente o transitoria. A través del PIE se ponen a disposición recursos humanos y materiales adicionales para proporcionar apoyos y equiparar oportunidades de aprendizaje y participación para estos/as”.

<sup>8</sup> A través del siguiente hipervínculo se incorpora el link de la encuesta mencionada: [Encuesta de implementación.](#)

## Resultados

Los resultados desprendidos de la encuesta ejecutada revelan impresiones positivas de la implementación pedagógica desarrollada en el 2ºMedio. En lo siguiente se exponen, en primer lugar, las apreciaciones de las docentes encuestadas y, en segundo lugar, la de los/as estudiantes que experimentaron y evaluaron el proceso<sup>9</sup>.

### Apreciaciones docentes

Las apreciaciones entregadas por las docentes que acompañaron el proceso de implementación apuntan a un buen tratamiento de la unidad y un nivel adecuado de comprensión general de los contenidos. Asimismo, también perciben un alto interés por parte de los estudiantes y una estrecha vinculación con sus saberes cotidianos. La naturaleza de los recursos y materiales elaborados para las sesiones es caracterizada como poseedora de: “Información justa y precisa”, “Letra legible”, “Varios ejemplos”, “Imágenes llamativas” y “Fáciles de entender a la vista”<sup>10</sup>.

En relación al uso de elementos de juego estos son calificados muy positivamente, el único comentario para tener presente, por parte de la docente PIE es mantenerse siendo flexible con los tiempos destinados a ciertas actividades, ya que los/as estudiantes suelen tener distintos ritmos de escritura y lectura. Además de esto, las profesoras destacan la buena disposición y lo llamativas y claras que eran las presentaciones.

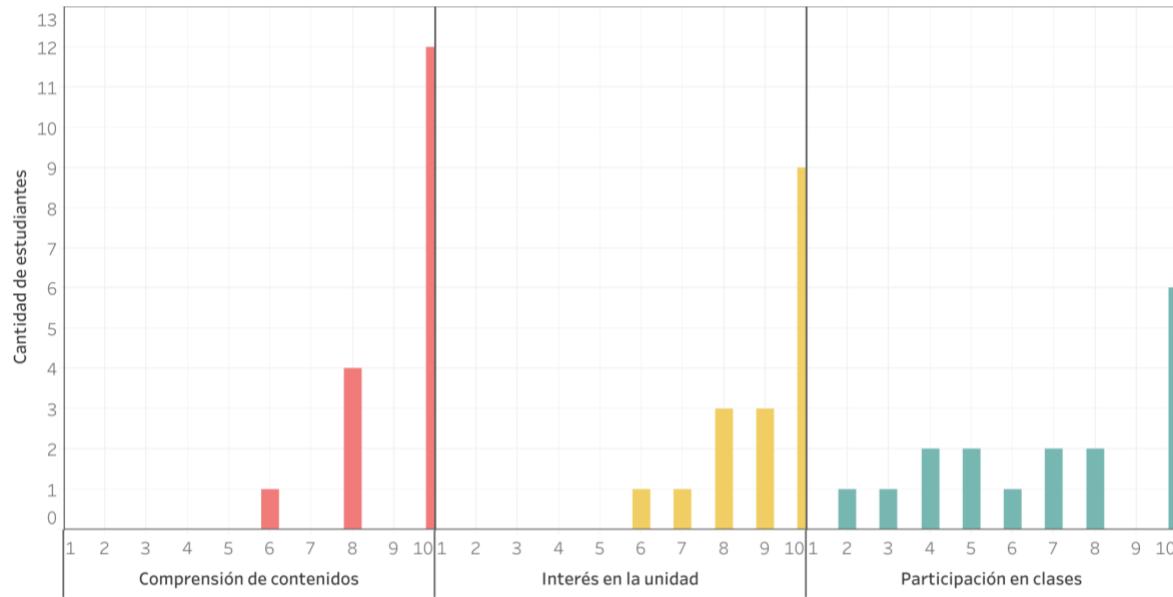
### Apreciaciones estudiantiles

Por otro lado, las apreciaciones estudiantiles componen en totalidad 17 respuestas, de las cuales la mayoría se encuentra en impresiones positivas durante la ruta de aprendizaje. A continuación, para exponer los datos de manera más clara y específica, se incorporarán gráficos que sintetizan los resultados de cada pregunta, separadas según su temática: comprensión, interés y participación en la unidad, caracterización del material didáctico y apreciación de los recursos y estrategias.

---

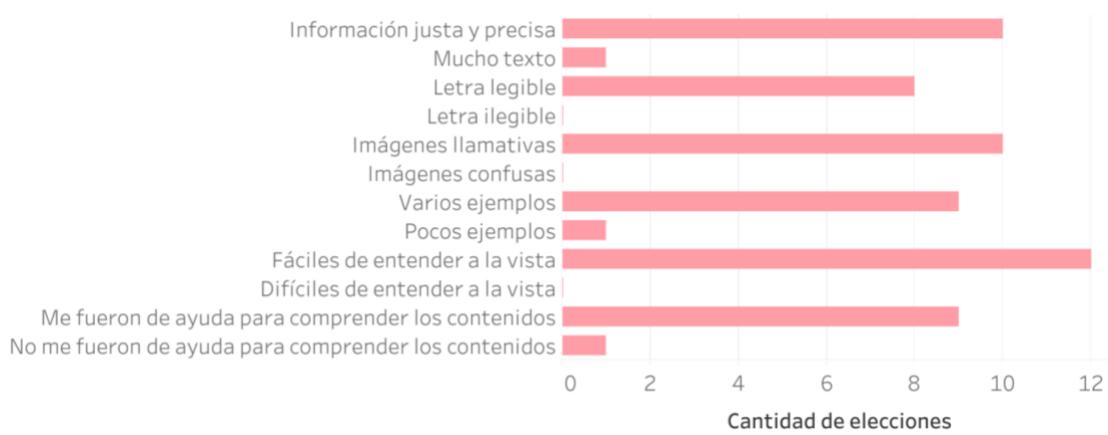
<sup>9</sup> Todos los gráficos y datos fueron obtenidos a través de Encuesta de implementación realizada por la profesora practicante Rosario Fernández.

<sup>10</sup> Véase [Anexo de Figuras](#), Figura 1, 2 y 3.



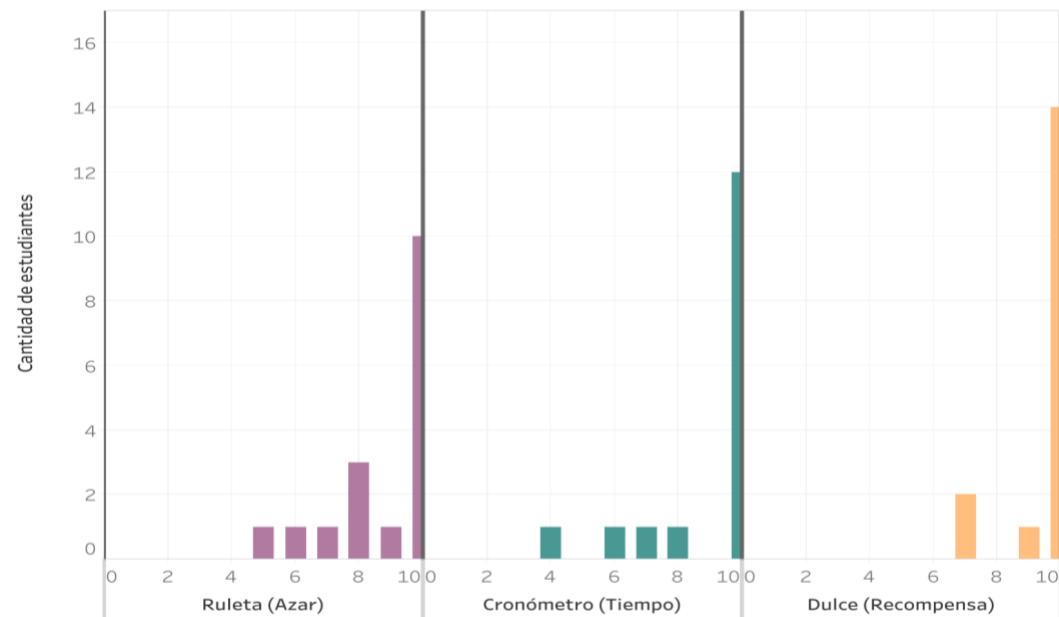
**Gráfico 1.** Comprensión, interés y participación en las clases de la segunda unidad de Lengua y Literatura durante el periodo de implementación, primer semestre de 2022.

En primer lugar, esta representación visual muestra que la percepción estudiantil respecto al nivel de comprensión de los contenidos tratados durante la segunda unidad se ubica positivamente entre la medida “6” y “8”, con 1 y 4 elecciones, respectivamente, siendo la medida máxima (“10”) seleccionada por 12 personas. Del mismo modo y, con una ligera variedad, el interés que despertaron los contenidos de la unidad para los/as estudiantes fue posicionado entre las medidas “6” y “7” (1 respuesta cada una), “8” y “9” (3 respuestas cada una) y mayoritariamente en el límite máximo (9 respuestas). En relación a la frecuencia con que participaron en las clases, los/as estudiantes evidencian mayor variedad de respuestas, pues 6 personas sitúan su participación en la medida máxima, mientras los/as demás se distribuyen entre las medidas “4”, “5”, “7” y “8”, con 2 elecciones cada una, y 1 selección en las medidas “2”, “3” y “6”. Resulta importante destacar que ninguno se situó en el extremo mínimo (0) etiquetado con la frase “No participé”.



**Gráfico 2.** *Valoración estudiantil del uso de elementos de gamificación en clases durante el periodo de implementación, primer semestre de 2022.*

Otro aspecto relevante que arrojan los resultados de la encuesta son las caracterizaciones del material preparado para cada sesión de la unidad, el cual constaba de una presentación elaborada a través de la plataforma Canva. Similar a las visiones dadas por las docentes encuestadas, gran parte de los estudiantes describe estos materiales como poseedores de “información justa y precisa”, “letra legible”, “varios ejemplos” e “imágenes llamativas”. Estos aspectos a su vez, se complementan con las percepciones de que fueron “fáciles de comprender a la vista” y “útiles para entender los contenidos” tratados en cada sesión.



**Gráfico 3.** *Valoración estudiantil del uso de elementos de gamificación en clases durante el periodo de implementación, primer semestre de 2022.*

En cuanto a los elementos pertenecientes a la gamificación integrados en las clases, estos suelen mostrar una amplia aprobación por parte de los/as estudiantes. La herramienta de azar obtiene 10 elecciones en la medida máxima, 3 elecciones en la medida “8” y una elección en las medidas “5”, “6”, “7” y “9”, situándose todas las selecciones en un tramo de apreciación positiva. El uso del cronómetro como estrategia para controlar el tiempo en clase obtiene mayoritariamente una percepción estudiantil positiva, con 12 elecciones en la medida máxima y una elección en las medidas “4”, “6”, “7” y “8”, en este caso solo una persona indica una apreciación situada desde el nivel “5” hacia abajo, siendo este un tramo de impresión regular a negativo. Por lo visto, la estrategia de recompensa es la que se valora con mayor aceptación entre los/as estudiantes, siendo 14 personas las que la califican en la medida máxima, 2 en la medida “7” y 1 en “9”, por tanto estas percepciones se mantienen en el extremo positivo.

### **Reflexiones a partir de los resultados evidenciados**

En vista de los resultados registrados por la encuesta de implementación que dan cuenta de las apreciaciones de los/as estudiantes, es posible desprender algunas reflexiones:

En primera instancia, es relevante notar que, a través de la ruta planificada, los materiales elaborados y la metodología implementada, los/as estudiantes terminan este periodo teniendo la percepción de haber comprendido los saberes expuestos en clases sin mayores dificultades. Cabe mencionar que este aspecto se revela en los momentos de diálogo durante la ruta y en la efectiva elaboración de la mayoría de los trabajos finales, en los que se evidencia el manejo y la creación propia a partir de la información trabajada durante las sesiones. Asimismo, la intención de incluir en las presentaciones referencias actuales que pudiesen llamar la atención de los/as estudiantes y permitirles trabajar en torno a temáticas de elección personal son las decisiones responsables de los buenos resultados expuestos en torno al interés manifestado durante la unidad. Con respecto a la participación y los aspectos anteriores, es necesario tener en cuenta que se encuentran estrechamente relacionados, pues mientras mayor interés suscite en los/as estudiantes un contenido, se presentará mayor curiosidad o captará la atención rápidamente, por lo que puede facilitar la comprensión de la información que se exponga sobre él. En consecuencia, es posible que el/la alumno/a que siente que entiende los contenidos o que le interesan estos, tendrá mayor confianza y motivación para participar en algún momento de la clase. Este vínculo

probablemente sea uno de los motivos que impulsaron los resultados positivos de la participación estudiantil.

Desde una perspectiva personal, los hallazgos expuestos por medio de la encuesta, demuestran un avance en el grupo de estudiantes del curso 2º Medio, ya que, como se mencionó anteriormente, durante el periodo de observación aproximadamente solo 3 estudiantes aportaban activamente durante las sesiones. Si bien el incremento no abarca la totalidad o una gran mayoría del curso, refleja más voces en el aula y más estudiantes implicados/as en el transcurso de las clases.

Estos avances, además, se han logrado mediante el empleo de una metodología de enseñanza-aprendizaje activo, en donde la docente tomó un papel de guía y facilitador del conocimiento, incitando progresivamente a los/as alumnos/as a realizar aportes orales, ejecutar ejercicios de lectoescritura, trabajar independientemente y crear con vistas a objetivos específicos. Se involucró a los/as estudiantes en desafíos progresivos, invitándoles a incluir sus gustos, opiniones, conocimientos previos y experiencias en las clases y en el proceso de planificación y elaboración del trabajo final. De esta manera, aunque los/as educandos/as no contaban con habilidades blandas muy reforzadas, pudieron desarrollarlas y/o mejorarlas durante la ruta, trabajando individual y colaborativamente, siendo comunicativos/as, responsables, medianamente autónomos/as y creativos/as. Aparentemente, una metodología y un docente que brinda el espacio para el diálogo, la confianza y la expectativa para el trabajo constante y el suficiente interés para escuchar y acoger las perspectivas estudiantiles, puede obtener resultados beneficiosos para el proceso de enseñanza-aprendizaje.

De igual forma, esta metodología se vio complementada por la elaboración minuciosa de materiales que expusieran información de manera sintetizada y llamativa, pero legible y fácil de recordar. Además, los textos literarios, no literarios, multimodales y visuales fueron seleccionados cuidadosamente teniendo en cuenta las habilidades de comprensión lectora, los conocimientos, intereses y referencias manejadas por el estudiantado. Durante las clases, se promovía hábitos de estudio y estrategias de lectura, tales como la toma de apuntes y el subrayado de ideas relevantes, con el objetivo de que los/as estudiantes pudiesen utilizar estas estrategias para facilitar su propio aprendizaje. Además de la positiva valoración del material empleado, estas técnicas complementarias aportaron a la participación y la comprensión de los contenidos en el aula, puesto que los/as estudiantes eran capaces de recordar información y

comentárla a través de sus apuntes, teniendo una base que les otorgaba mayor seguridad para aportar en clases.

En relación, a los elementos pertenecientes a la gamificación utilizados con el principal fin de fomentar la participación estudiantil, estos fueron valorados positivamente cumpliendo las expectativas esperadas. Desde la perspectiva docente, el recurso de la ruleta para incluir el azar incidió positivamente en la clase como un atenuador de la tensión y el nerviosismo que puede implicar el hecho de ser elegido/a para responder una pregunta. Esta herramienta centraba la atención en la elección azarosa, quitando la sensación de ser elegido/a para demostrar conocimiento ante la clase o como medida punitiva. Por su parte, la recompensa se entregaba a cada aporte significativo, ya fuese breve o extenso, solicitado o voluntario, con la intención de promover la valía de la participación y la necesidad de construir los aprendizajes en conjunto. De esta manera, los/as estudiantes aumentaron su participación agradeciendo el estímulo cada vez que este era otorgado. En este punto, resulta interesante mencionar un comentario de la profesora didacta encargada de supervisar el periodo de práctica en una clase de implementación observada: “los estudiantes ya no participan para obtener el dulce que se les da, sino por el mero hecho de aportar en la clase que estás dándoles” (L. Berrios, comunicación personal, 3 de junio, 2022).

La herramienta de control de tiempo es la que recibió una valoración ligeramente menos positiva que las demás, no obstante, de igual forma fue bien calificada por los/as estudiantes, esto puede deberse a que una cuenta regresiva trae consigo una tensión por el límite temporal. A pesar de esto, una vez acabado el periodo definido inicialmente, siempre se otorgaban más minutos en acuerdo con las necesidades de los/as alumnos/as, por lo que la intención de esta estrategia era más bien, asegurar el cumplimiento de forma eficaz de una instrucción para proseguir con las siguientes. Esto permitió manejar de mejor manera los tiempos de la clase, los momentos para tomar apuntes y para responder preguntas, puesto que, de no ser bien definidos, se volvían instancias de distracción.

Para complementar, estos ámbitos no solo fueron bien valorados por los/as estudiantes, sino también por profesionales de la educación que ejercen su docencia con el grupo curso. Tanto la profesora de asignatura como la docente PIE consideraron la metodología, materiales, estrategias y recursos como facilitadores del aprendizaje en el aula, los cuales fomentan un trabajo eficiente y lúdico.

## Conclusiones

Llegados a este punto, en vista de lo expuesto con anterioridad es posible decir que la implementación, a pesar de haber sido modificada y adaptada para su adecuado desarrollo en el contexto escolar, resultó bastante provechosa para estudiantes y docentes, puesto que efectivamente logró incrementar la participación en las clases de la asignatura de Lengua y Literatura, a través de una metodología activa que incitó el diálogo, el trabajo individual y colaborativo, la responsabilidad, la autonomía y el desarrollo de estrategias de estudio. Para la implementación de esta metodología, aspectos como la elaboración de recursos personalizados para el grupo curso y la integración de elementos de la gamificación fueron clave para captar la atención de los/as estudiantes, entregarles información de manera lúdica y accesible y mejorar sus habilidades de lectoescritura. Resulta importante el hecho de que los resultados, las mejoras y los logros son notados por los/as mismos/as educandos/as, quienes experimentaron las decisiones didácticas de la profesora en formación. Esta conciencia sobre el propio aprendizaje devela, además, un alto grado de involucramiento en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Si bien la propuesta no se configuró en términos de una experiencia de juego, debido a que el grupo estudiantil destinatario requería de manera más prioritaria el desarrollo de habilidades cognitivas y blandas acordes a su nivel educativo, esta experiencia ha logrado sentar una base de actitudes y habilidades que les permitirá abordar desafíos de aprendizaje progresivamente más complejos, lúdicos y/o innovadores que sean coherentes a sus necesidades e intereses.

A modo personal, tras evidenciar estos avances resulta deseable que el grupo curso mantenga un trabajo enfocado en habilidades de manera progresiva y en vinculación con los intereses de sus integrantes, sin dejarles de otorgar el espacio para opinar, comentar o complementar. El prejuicio del “desorden” queda al margen si se realiza un trabajo orientado a necesidades e intereses del/a estudiante. El 2º Medio que experimentó esta implementación, aun contando con todo el estigma de no ser “el mejor curso del nivel”, mejoró habilidades cognitivas descendidas, desarrolló y/o reforzó habilidades blandas útiles para todas las asignaturas y para la cotidianeidad y demostró que su indiferencia era, más bien, una respuesta a una metodología que desaprovecha las herramientas actuales y que no analiza a su destinatario. Es probable que este mismo escenario se repita en más cursos y establecimientos a lo largo de nuestra realidad educativa nacional, es por ello que, resulta necesario incentivar y formar a los/as docentes en las

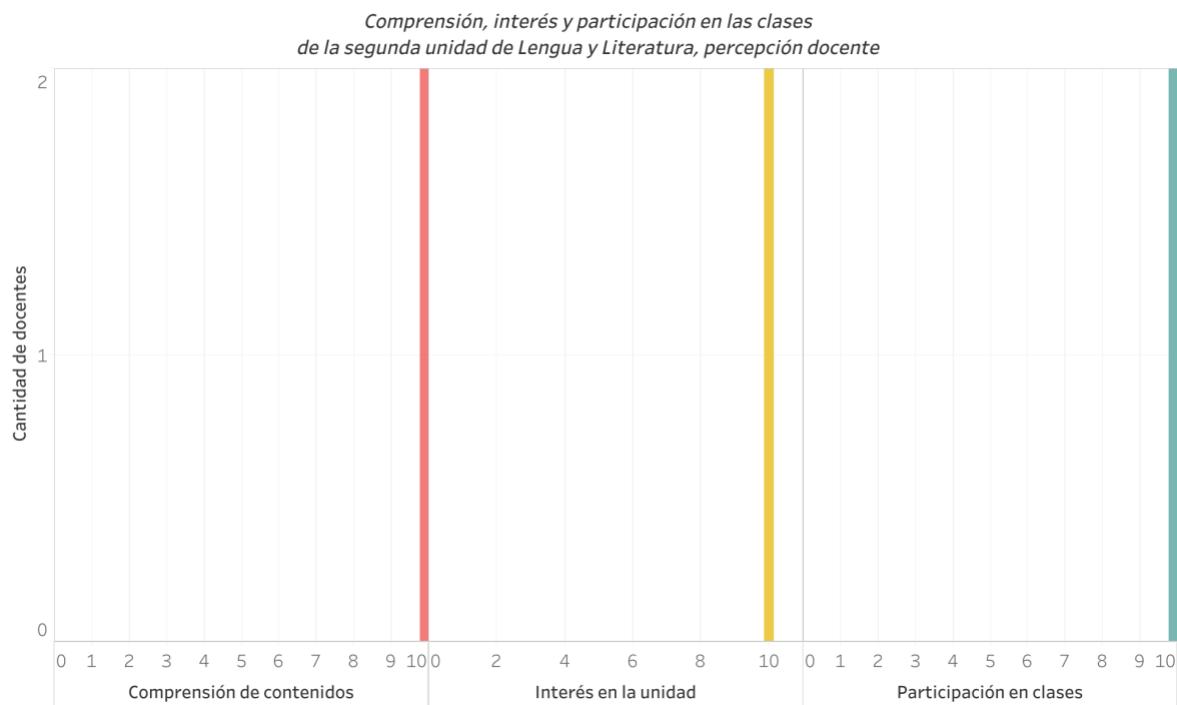
nuevas herramientas y posibilidades que nos brinda la tecnología actual y las maneras en que estas pueden aterrizarse en propuestas contextualizadas para cada grupo curso y asignatura.

Es importante que nuestros proyectos pedagógicos, por más innovadoras que sean, siempre se configuren en torno a un contexto real, evaluando destinatarios, habilidades, objetivos y expectativas, puesto que solo teniendo en consideración estos puntos es que aquellas ideas se desenvolverán de forma provechosa en el espacio educativo, respondiendo efectivamente a las necesidades de diversa índole que experimenten nuestros/as estudiantes.

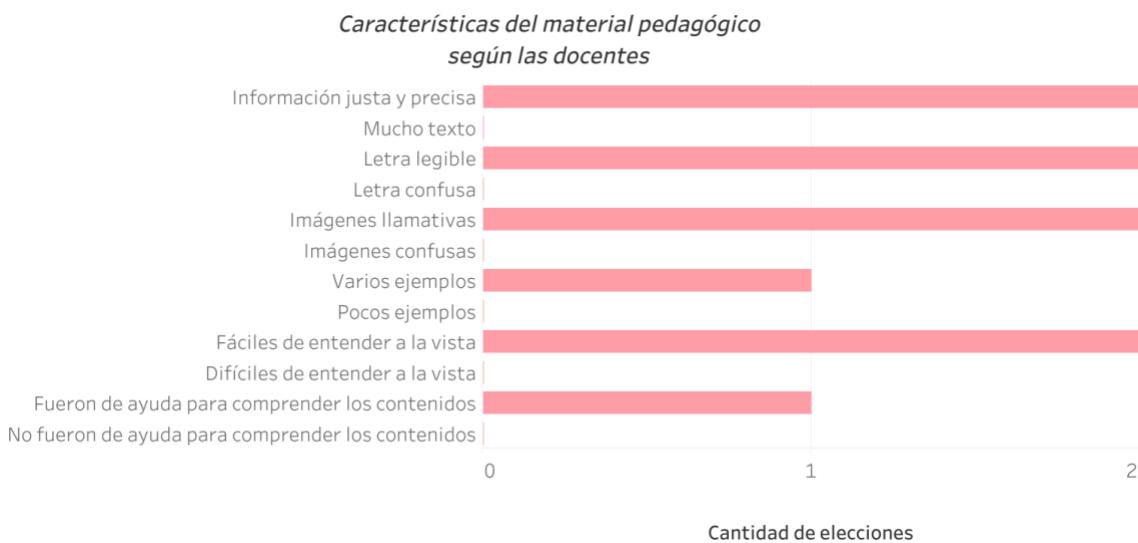
El involucramiento, la participación y la motivación de los/as educandos/as no solo depende de ellos/as, tampoco depende sólo del/la docente, sino de una interacción recíproca entre ambas partes. Solo involucrando al estudiantado es que se puede fomentar la participación y la motivación. Para estos fines, la gamificación puede volverse una herramienta bastante útil, ya que rápidamente capta la atención y puede facilitar la elaboración y comprensión de materiales didácticos. Tenemos sujetos/as diversos/as en las aulas, cuyos intereses y ritmos de aprendizaje varían, también tenemos herramientas a disposición, está en nuestras manos valernos de las posibilidades para entregar mejores y más provechosas experiencias de enseñanza-aprendizaje.

## Anexos de Gráficos

**Gráfico 1**

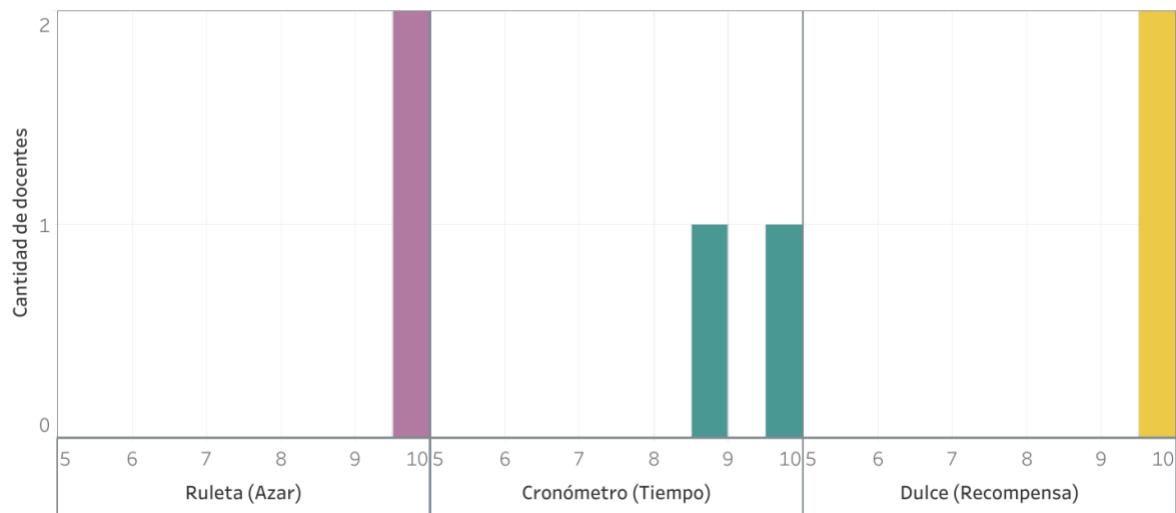


**Gráfico 2**



### Gráfico 3

*Valoración docente del uso de elementos de gamificación en clases*



*Nota.* Datos obtenidos a través de Encuesta de implementación realizada por la profesora practicante Rosario Fernández.

## Referencias

- Agosto, S., Álvarez, T., García, S., Andueza, A., Camargo, Z., Fernández, P., Silva, J., Mateo, T., Picó, R., Serrano, P. y Uribe, G. (2015). Nuevo marco para la producción de textos académicos. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 27, 219-254.
- Aguinaga, S. y Sánchez, S. (2020). Énfasis en la formación de habilidades blandas en mejora de los aprendizajes. *Educare et Comunicare*, 8(2), 78-87.
- Amores-Valencia, A. y De-Casas-Moreno, P. (2019). El uso de las TIC como herramienta de motivación para alumnos de enseñanza secundaria obligatoria. Estudio de caso español. *Hamut'ay*, 6(3), 37-49. <http://dx.doi.org/10.21503/hamu.v6i3.1845>
- Aranda, D. (Ed.) (2015). Jugar y juego. En *Game & Play. Diseño y análisis del juego, el jugador y el sistema lúdico*. Editorial Advisory Board. 9-36.
- Arguedas, I. (2010). Involucramiento de los estudiantes y los estudiantes en el proceso educativo. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (REICE)*, 8(1), 64-78.
- Baldeón, J., Rodríguez, I., Puig, A. y López-Sánchez, M. (2017). Evaluación y rediseño de una experiencia de gamificación en el aula basada en estilos de aprendizaje y tipos de jugador. En Contreras, R. y Eguia, J. (Eds.). (2017). *Experiencias de gamificación en las aulas*, 15 (95-111). InCom-UAB Publicacions.
- Bancayán, C. (2013). Operacionalización de la taxonomía de Anderson y Krathwohl para la docencia universitaria. *Paideia XXI*, 3(4), 109-119.
- Coello, L. y Gavilanes, B. (2019). La gamificación del proceso de enseñanza aprendizaje significativo. Diseño de aplicación lúdica. [Proyecto educativo, Universidad de Guayaquil]. Repositorio Institucional de la Universidad de Guayaquil. <http://repositorio.ug.edu.ec/handle/redug/40728>
- Contreras, R. (2017). Gamificación en escenarios educativos. Revisando literatura para aclarar conceptos. En Contreras, R. y Eguia, J. (Eds.). (2017). *Experiencias de gamificación en las aulas*, 15 (11-17). InCom-UAB Publicacions.
- Correbo, M. (2019). *Juego, impacto emocional y entornos de aprendizaje. Diseño de una variante de Ajedrez* [Màster Universitari de Recerca en Art i Disseny]. Archivo digital. <https://deposit.eina.cat/handle/20.500.12082/975>
- Curay, X., Fernández, D. y Pacurucu, L. (2021). La gamificación como estrategia para el proceso enseñanza aprendizaje de la literatura. En Fontaines-Ruiz, T., Maza-Córdoba, J. y Pirela, J. (Eds.). (2021). *Tendencias en Investigación* (2da Edición). (140-152). Ediciones RISEI. Libro de acceso digital abierto. <https://bit.ly/teninv2>
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Eds.). (2011). *The Sage handbook of qualitative research*. sage.

Gallardo, I., De Castro, A. y Saiz, H. Interacción y uso de tecnologías en los procesos de enseñanza y aprendizaje. *Educatio Siglo XXI*, 38(1), 119-138. <http://dx.doi.org/10.6018/educatio.413441>

García, C., Martín, M., Díaz, E. (2019). PROTOCOLO: Gamificar una asignatura sin tecnología avanzada. *WPOM-Working Papers on Operations Management*, 10(2), 20-35.

García-Cedeño, G., Vélez-Loor, M., Franco-Zambrano, C. y Ormaza-Bermello, M. (2020). Pedagogía activa y su impacto en las competencias emocionales de los estudiantes. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria KOINONIA* 1(Especial Educación). 830-842.

Latorre, A. (2004). La investigación-acción. *Conocer y cambiar la práctica educativa*, 4.

Liceo Benjamín Vicuña Mackenna. (s.f). Misión y visión. Portal LBVM. <https://lbvm.cl/nosotros/mision-y-vision/>

Medina, K. (2016). Juega y sabrás lo que eres. *Ciencia y Cultura*, 37, 185-201.

Ministerio de Educación. (2022). Lengua y Literatura 2º Medio. *Curriculum Nacional*. <https://www.curriculumnacional.cl/portal/Educacion-General/Lenguaje-y-comunicacion-Lengua-y-literatura/Lengua-y-literatura-2-Medio/>

Pascuas, Y., Vargas, E. y Muñoz, J. (2017). Experiencias motivacionales gamificadas: una revisión sistemática de literatura. *Innovación Educativa*, 17(75), 63-80.

Rodrigo-Mateo, C. (2016). *Aplicación de la metodología de la gamificación a través de las TIC en 3º de ESO* [Trabajo fin de máster, Universidad Internacional de La Rioja]. Archivo digital. <https://reunir.unir.net/handle/123456789/4639>

Rovira-Collado, J., Serna, R. y Bernabé, C. (2016). Nuevas estrategias digitales para la Educación Literaria: gamificación y narrativas transmedia en constelaciones literarias. En Roig-Vila, R. (Ed.), *Tecnología, innovación e investigación en los procesos de enseñanza-aprendizaje* (2968-2976). Octaedro.

Schunk, D (2012). *Teorías del aprendizaje* (6ta Edición). Pearson.

Zepeda, S., Abascal, R. y López, E. (2016). Integración de gamificación y aprendizaje activo en el aula. *Ra Ximbai*, 12(6), 315-325