

# Práctica gamificadora interactiva en el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés de los docentes de las escuelas de la ciudad de Bahía de Caráquez, Ecuador

## Interactive Gamification Practice in the Teaching-Learning Process of the English Language of Teachers from Schools in Bahía de Caráquez City, Ecuador

**Roque Ureta Santos**

Universidad San Gregorio de Portoviejo  
e.rgureta@sangregorio.edu.ec

**Fecha de recepción:** 10 de noviembre de 2021

**Fecha de aceptación:** 19 de enero de 2022

### RESUMEN

La presente investigación tiene como objetivo principal realizar un diagnóstico sobre la práctica gamificadora interactiva en el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés de los docentes de las escuelas de la ciudad de Bahía de Caráquez, Ecuador. Se realizó un contraste entre la situación antes del confinamiento y la actual, y su influencia en la práctica docente. La investigación tiene un enfoque cualicuantitativo y aplica los métodos inductivo, deductivo, analítico y sintético. La recolección de información primaria se realizó a través de un cuestionario a 472 estudiantes, para conocer su punto de vista en cuanto a la interactividad de sus clases de inglés, y una entrevista a 3 docentes de diferentes instituciones educativas, para conocer el manejo y uso de herramientas tecnológicas en la gamificación. Los resultados demuestran que, en el periodo de la pandemia, los docentes incursionaron de manera agresiva al uso de herramientas *offline* y *online*. Aunque, se planifican y exponen los objetivos de clase, es notoria la necesidad de instruirse en el uso de las tecnologías creadas para el efecto y las técnicas creativas para gamificar una clase. Los estudiantes requieren mayor gamificación y uso de herramientas dinámicas en clases.

**Palabras claves:** gamificación, aplicaciones informáticas, proceso de enseñanza-aprendizaje, idioma inglés.

### ABSTRACT

This research aims to diagnose the interactive gamification practices of the English teaching-learning process used by teachers of Bahía de Caráquez's schools. It will start by making a brief contrast between the prior confinement situation and the current one and its influence on teaching practices. The research has a qualitative-quantitative approach, and applies inductive, deductive, analytical and synthetic methods. The collection of initial data was carried out through a questionnaire applied to 472 students to collect their assessment of their English classes. In addition, further interviews of 3 teachers were conducted from different educational institutions, in order to determine their use of technological tools in gamification. The results during the pandemic period showed that teachers aggressively ventured into the use of offline and online tools. Their plans set out their class objective. However, it became clear that the teachers had a serious lack of knowledge in the use of technologies. They plan and set out the class objectives, but they need to be instructed in the use of the technologies created for this situation. In addition, the creative techniques to gamify a class, students require more gamification in the class as a dynamic tool.

**Keywords:** gamification, informatics applications, teaching-learning process, English language.

## INTRODUCCIÓN

La técnica de integrar juegos didácticos a una clase, en concordancia con las actividades lúdicas que tienen el propósito de mantener activo al estudiante, se denomina *gamificación*. Este término fue acuñado por primera vez, en el año 2002, por Gil *et al.* (2015) y, desde ese momento hasta la actualidad, muchos autores e investigadores se han interesado en estudiar la relación de los juegos y video juegos con la docencia. La práctica gamificadora puede definirse como el uso de elementos para jugar y el diseño de técnicas para hacerlo en contextos educativos (Figueroa, 2015), para lograrlo se toma en consideración el manejo de los distintos programas y aplicaciones, tanto *online* como *offline*, para interactuar con los estudiantes y, a la vez, canalizar un conocimiento teórico. En este contexto, el proceso de enseñanza-aprendizaje tiene tres fases “motivación inicial, ejercicio y rendimiento final” (Herrera, 2010). De esta manera, gamificar una clase surge de la necesidad de mantener activo y divertido al estudiante, a través de reglas y el alcance de metas que lo entretengan. El propósito de este estudio es diagnosticar la destreza que relaciona la práctica gamificadora interactiva y el efecto que produce en el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés, en los estudiantes de las escuelas de Bahía de Caráquez, específicamente, los del nivel básica superior y de bachillerato.

El estudio de la gamificación ha dado especial importancia a la educación media ecuatoriana, esto se evidencia haciendo una búsqueda rápida en diferentes bases bibliográficas. Por ejemplo, en una investigación sobre la gamificación en Ciencias Naturales, se menciona que se trata de un estudio que busca “medir el logro de aprendizaje en Ciencias Naturales de los jóvenes de noveno año de la «Escuela de Educación Básica Naciones Unidas»” (Mallitasig y Freire, 2020, p. 164); otro ejemplo aparece en El Diario digital de Machala, el que, en julio de 2019, publicó un artículo sobre la maestra Lady Quizhpe

Lupercio, del Colegio de Bachillerato “Carmen Mora de Encalada”, del cantón Pasaje, El Oro, quien encontró “la metodología para hacer de sus clases un laboratorio de alegría aplicando juegos que motivan a los estudiantes a identificarse con los números” (Redacción del Machalamovil.com, 2019, s.p.). Además, se ha desarrollado un sinnúmero de aplicaciones y páginas web que propician la participación de los niños en las escuelas. El Ministerio de Educación del Ecuador, a partir del año 2014, propuso el uso de teléfonos celulares durante las clases, con un fin educativo, pero con supervisión docente y sin trasgredir el artículo 330 del Reglamento General a la Ley Orgánica de Educación Intercultural —LOEI— (Armijos, 2019). Cabe mencionar que, en lo local, no se evidencian aplicaciones creadas para el desarrollo de los contenidos en clase.

Con este trabajo de investigación se pretende hacer un estudio del uso de herramientas interactivas gamificadoras, por parte de los docentes de las diferentes escuelas, para así alentarlos a conocer distintas aplicaciones *online* —como Plickers, Cerebrity, Brainscape, Educaplay, entre otras herramientas— y el uso de PowerPoint como recurso *offline*. Para lograr este objetivo se han identificado cuáles son las prácticas educativas que manejan los docentes, así se pretende conocer sus hábitos gamificadores y dinamizar el aprendizaje del idioma inglés.

Las práctica gamificadora tiene una importancia trascendental en la vida escolar, porque orienta, fortalece y estimula el interés de profundizar en los contenidos educativos con ánimo. Por otro lado, es socialmente significativa para el niño, porque marca un hito en su historia; las experiencias vividas permanecerán en su memoria por mucho tiempo o por el resto de su vida, y podrían motivarlo a emular este proceso con otros individuos. Ciertamente, es fundamental en el área científica, porque permite descubrir nuevas técnicas de aprendizaje y a crear modernas e inéditas teorías acerca de la interacción educativa y su proceso cognitivo.

Larchen (2020), en su artículo científico, expone lo siguiente:

Los retos del aprendizaje continuo en general, y de los cursos de inglés en empresas en particular, son temas poco estudiados en la literatura académica tanto a nivel cuantitativo como cualitativo, lo que por un lado permite llenar una brecha en los estudios, pero por otro lado nos exige acumular datos previos antes de poder hacer un análisis sistemático o sacar conclusiones generalizadas. (p. 112)

La realidad escolar que se vive en la ciudad de Bahía de Caráquez no es indiferente a lo que refleja el conocimiento del inglés por parte de los docentes. Es bien sabido que el nivel es escaso, por ello es indispensable que se refuerce el conocimiento y la práctica de la enseñanza-aprendizaje en las escuelas.

Como Sánchez (2010) afirma, los juegos siempre han sido parte fundamental de la vida del ser humano; desde que apareció como tal, en todas las culturas del mundo, han emergido comportamientos lúdicos que aportan, tanto al disfrute de la vida como al enriquecimiento de las relaciones sociales y del aprendizaje. Los niños incrementan su interacción en las clases de inglés por medio del juego, además, su integración al ámbito educativo aumenta la percepción y el amor hacia el idioma. Es indudable que incorporar una práctica diferente a lo que un docente está acostumbrado es un reto complejo, puesto que enfrenta, por una parte, la transformación constante de los procesos de aprendizaje, como resultado del acelerado desarrollo tecnológico, y, por otra, las deficiencias de los sistemas educativos formales actuales (Vezub, 2007).

La gamificación es el arte de jugar a través de la aplicación de estrategias que permiten la adquisición de conocimientos. Este término se origina de la palabra del inglés *game* que significa 'juego'. Así como los video juegos u otras actividades lúdicas, la gamificación es, en realidad, una estrategia divertida para animar e integrar al estudiante a las diferentes actividades académicas (Cortizo Pérez *et al.*, 2020).

Ludificación es la aplicación de estrategias de juego que ayudan al niño a mantenerse activo y divertido, estas, además, integran el juego

en los lugares que no están destinados para el efecto —por ejemplo, los salones de clases—, en otras palabras, su naturaleza no es lúdica. Las aulas de las instituciones fiscales del país no se caracterizan por estar adecuadas para la integración lúdica de sus estudiantes, pero el docente creativo puede convertirlas en un espacio amigable y divertido (Romero Rodríguez *et al.*, 2016).

Por otro lado, el *aprendizaje basado en juegos* es un nuevo concepto cimentado, específicamente, en la enseñanza de ciertos conocimientos o saberes, utilizando como método central las actividades lúdicas. Este concepto nace del término *enseñanza basada en juegos* —EBJ— (Pons García y Sonsoles de Soto García, 2020).

## DESARROLLO

La presente investigación tiene un enfoque cualitativo por cuanto vincula lo cualitativo y cuantitativo en un mismo estudio. Las conclusiones se complementan con los datos cuantitativos y se analizan de manera subjetiva.

Es de tipo exploratorio, explicativo, descriptivo, analítico y bibliográfico. Se realizó con una población que incluyó a los docentes y estudiantes de inglés de las unidades educativas fiscales del distrito 13D11, circuito C01\_02, en San Vicente-Sucre, Manabí, Ecuador. Este circuito cuenta con 8 docentes y aproximadamente 3000 estudiantes, de los que se tomó una muestra de 3 profesores y 472 alumnos, lo que representa una muestra del 15 % de la totalidad de los educandos. Aunque la encuesta se envió a todos niveles de concreción, las respuestas representan, en un 90 %, a los niveles de básica superior y bachillerato que, en el Ecuador, representan los 6 últimos años de estudios. Además, es necesario aclarar que la muestra tomada representa a un porcentaje pequeño en relación con la población estudiantil del Ecuador.

Los datos se recopilaron desde un cuestionario de once preguntas que se realizó con Google Forms y una entrevista vía Zoom a los

docentes de Inglés: el Lcdo. Diego Cabrera Marcillo, de la Unidad Educativa Eloy Alfaro; la Lcda. Mariana Moncayo, de la Unidad Educativa Fanny de Baird; y el Lcdo. Carlos Santos, de la Unidad Educativa Colegio Miguel Centeno. El cuestionario de preguntas fue tomado de la tesis de titulación *La gamificación como estrategia didáctica en el aprendizaje de vocabulario del idioma inglés en el estudiantado de noveno año EGB de la Unidad Educativa Gran Colombia, durante el periodo 2019-2020* de Morales Gavilanes y Pineida Méndez (2020). Para sistematizar la información del estudio fáctico se acudió a métodos que permitieron tener una presentación objetiva de resultados para su análisis y discusión con técnicas de procesamiento y análisis.

## RESULTADOS

**Tabla 1. Resultados de la pregunta: “¿Cree usted que su profesor prepara previamente el material de estudio?”**

Opciones	Estudiantes	Porcentaje
Sí	414	88 %
No sé	46	10 %
No	12	3 %
<b>Total</b>	<b>472</b>	<b>100 %</b>

Fuente: elaboración propia

La mayoría de los estudiantes, el 88 %, afirma que los docentes sí dan muestras de llevar preparado su material de estudio. La minoría, el 10 % de la población estudiada, afirma que no saben si los docentes preparan su material de trabajo y, por último, hay un grupo de estudiantes, el 3 %, que señala que sus profesores no llevan preparado su material educativo (Tabla 1). Desde el punto de vista de los estudiantes, los docentes, en su gran mayoría, sí dan muestra de llevar preparada su planificación, esto concuerda con lo que afirmaron los maestros en la entrevista, quienes dijeron que la planificación es parte de su vida laboral y, ciertamente, una práctica crucial en el desempeño docente, porque la organización de una clase debe puntualizar el qué, cuándo y cómo se realizarán las acciones y tareas en el ejercicio de la actividad de aprendizaje (Pérez González et al., 2019). Además, planificar implica una buena práctica docente, tal como lo indica Calderón Delgado (2019), pues la innovación en el aula debe tener como tarea básica la transformación de la realidad de los estudiantes a través de la creación de un entorno sano, divertido y dinámico que cristalice los objetivos de un plan.



**Tabla 2. Resultados de la pregunta: “¿El docente realiza dinámicas o juegos en clase?”**

Opciones	Estudiantes	Porcentaje
Parcialmente	128	27 %
No	147	31 %
Si	197	42 %
<b>Total</b>	<b>472</b>	<b>100 %</b>

Fuente: elaboración propia

Casi la mitad de los estudiantes, el 42 %, afirma que en sus clases sí se hacen dinámicas o juegos; luego, casi la tercera parte, 31 % de la población estudiada, dice que no hay dinámicas o alguna actividad lúdica en sus salones; y, por último, el 27 % dice que los juegos que se realizan en su actividad curricular se aprecian de manera parcial. Estos números indican que las actividades lúdicas no se realizan de manera constante, algo en que los docentes entrevistados concuerdan. Estas actividades no son incluidas en las planificaciones y estrategias didácticas de manera regular. Por esto, es necesario aumentar el esfuerzo creativo por parte de los docentes y pensar que es fundamental que se encuentren continuamente actualizados (García-Ruiz et al., 2018). Realizadas dichas acciones, las convertiría en actividades significativas para los estudiantes.

**Tabla 3. Resultados de la pregunta: “¿Realiza su profesor actividades de gamificación, como sistema de puntuaciones, rankings o badgets, para alcanzar objetivos?”**

Opciones	Estudiantes	Porcentaje
No conozco	259	55%
Si	122	26%
No	50	11%
Parcialmente	41	9%
<b>Total</b>	<b>472</b>	<b>100%</b>

Fuente: elaboración propia

Casi la tercera parte de los encuestados, el 26 %, indica que su profesor sí realiza actividades de gamificación para alcanzar sus objetivos; una minoría de los participantes de la encuesta, el 11 %, manifiesta que su docente no lo hace; por otro lado, el 9 % de la muestra afirma que dichas actividades se realizan de manera parcial. Por último, un poco más de la mitad de las personas a las que se le realizó esta encuesta, el 55 %, afirma que no conoce lo que significa actividades de gamificación. De estos resultados, se intuye que hay poca aplicación de juegos con los estudiantes para alcanzar objetivos en clases. Cabe destacar que, si bien es cierto los docentes realizan de manera parcial las actividades de gamificación, se nota que los estudiantes no conocen la diferencia de los diferentes tipos de actividades, como los sistemas de puntuación o *ranking*. Se deduce que es posible que el docente, al realizar una actividad lúdica, no conozca si se trata de una actividad *badget* u otra, por esta razón los estudiantes no conocen la terminología. Se considera que estas acciones son importantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que permiten despertar habilidades que los estudiantes no creían que tenían, como tomar decisiones, resolver problemas, entre otras. Es inte-



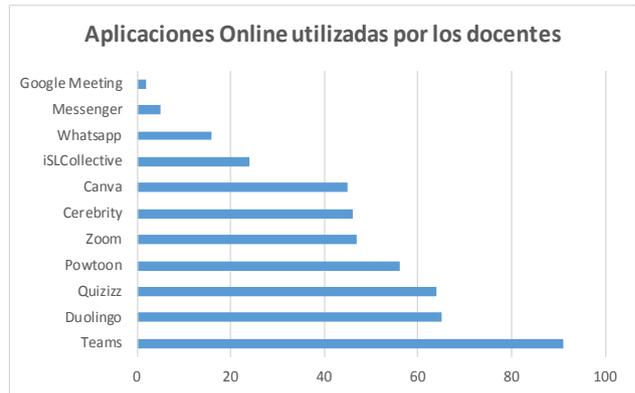
resante realizar una retroalimentación positiva, esto ayuda al niño a crear confianza y fomenta su participación y colaboración (Zambrano y Marcillo, 2021).

**Tabla 4. Resultados de la pregunta: “¿Qué aplicaciones *online* usa su profesor en clases?”**

<b>Online apps</b>	<b>Cant.</b>	<b>Porcentaje</b>
Teams	91	19,28 %
Duolingo	65	13,77 %
Quizizz	64	13,56 %
Powtoon	56	11,86 %
Zoom	47	9,96 %
Cerebrity	46	9,75 %
Canva	45	9,53 %
iSLCollective	24	5,08 %
Whatsapp	16	3,39 %
Messenger	5	1,06 %
Google Meeting	2	0,42 %

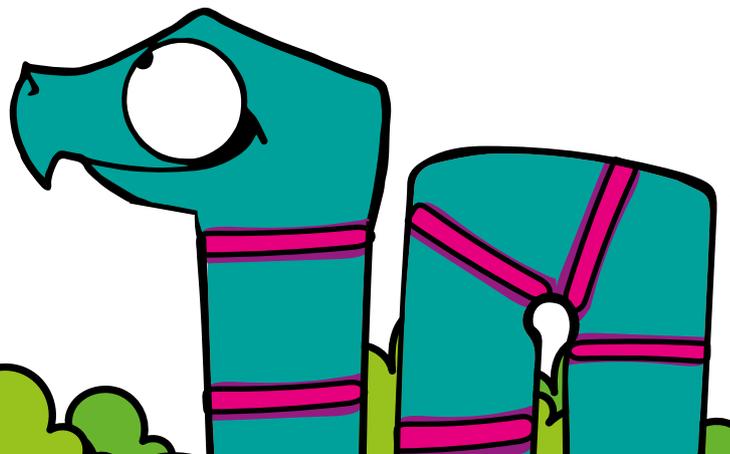
Fuente: elaboración propia

**Figura 1. Aplicaciones utilizadas por docentes**



Fuente: elaboración propia

En la actualidad, la cantidad de aplicaciones *online*, aquellas que se operan directamente del navegador de internet y con conexión a ella, es apreciablemente grande. Debido a cada día nacen unas y fenecen otras, no se puede determinar con exactitud cuántas aplicaciones en línea se pueden encontrar en un momento dado. Así que, en este contexto, se aprecia que una de las aplicaciones que más utilizan los docentes es, en primer lugar, Microsoft Teams, que es la plataforma oficial del Ministerio de Educación; después de esta, las más empleadas son Duolingo (14,10 %), Quizizz (13,88 %), Powtoon (12,15 %), Zoom (10,20 %) y Cerebrity (9,98 %); y, finalmente, encontramos aplicaciones como Canva, WhatsApp, Messenger y Google Meet. En contraste, en las respuestas a las entrevistas, los docentes expresaron que utilizan, en su mayoría, YouTube, Kahoot, Plickers, Trivias online, entre otras. Esto indica que las aplicaciones en línea no son muy consideradas en el proceso de aprendizaje.



**Tabla 5. Resultados de la pregunta: “¿Cómo le gustaría que fueran sus clases de Inglés?”**

Opiniones	X	%
Que haya dinámicas y juegos	195	41,3%
Utilizando aplicaciones tecnológicas	130	27,5%
Con juegos	125	26,5%
Hacer tareas escolares en el cuaderno	96	20,3%
Más lectura	90	19,1%
Dibujando	59	12,5%
Salir de paseo	56	11,9%
Usando un sistema de retos	56	11,9%
No hacer trabajos escritos	46	9,7%
Editar videos	43	9,1%
Escuchando Música en ingles	2	0,4%

X = Estudiantes    % = Porcentaje

Fuente: *elaboración propia*

Casi la mitad de los participantes de la encuesta, el 41 %, quiere que haya dinámicas y juegos; el 28 % pide que se utilicen aplicaciones tecnológicas; el 26 % expresa que quiere juegos; el 20 % indica que le gustaría hacer tareas escolares en un cuaderno; una minoría de los encuestados, el 19 %, señala que quieren más lectura; otra minoría, el 13 % de la muestra, detalla que quiere dibujar; otra, el 12 %, mencionan que salir de paseo es una opción; y, por último, el 12 % cita que usar un sistema de retos es lo que necesita. Lo que estos números indican es que los estudiantes quieren tener mayor interacción con sus docentes de Inglés en el área de gamificación, desean que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea más dinámico y que se note que la ludificación es una estrategia de aprendizaje primaria.

### Análisis y discusión

La encuesta fue enviada a los estudiantes de todos los niveles de concreción curricular, pero los datos fueron recogidos principalmente de los niveles de básica superior y bachillerato, los mismos que también requieren gamificación, pues una clase promedio consiste en una rutina que incluye práctica de la lectura y pronunciación, y un consumo relativamente grande

de reglas gramaticales, lo que decepciona a los estudiantes.

Aunque los alumnos afirman que hay organización en el planteamiento de los objetivos, ellos quieren competición, esto lo confirma Ortega (2019), quién afirma que “...el ser humano es competitivo por naturaleza...” (p. 18). Es notable que los estudiantes terminan la secundaria sin poder entablar una conversación en inglés, luego pierden el interés de continuar aprendiendo por cuenta propia.

Los educandos confirman que el uso de la gamificación es parcialmente aprovechado en el aula de clase y los docentes, por su parte, afirman que el uso de la gamificación no es una constante en el proceso educativo. En esta situación emergen variables diversas como el uso del tiempo en clase. Cabe mencionar que, desde la pandemia del covid-19, tanto los períodos semanales como la duración de una clase se han reducido. Esto implica que, en un año escolar, no se aprovecha, en su totalidad, el recurso didáctico propuesto por el Ministerio de Educación y, al siguiente año, se utiliza un libro con un nivel más alto de complejidad, lo que provoca un desfase de conocimientos.

En cuanto al uso de las tecnologías y su integración con dinámicas o actividades lúdicas, no existe una clara interacción. Se necesita una mayor capacitación, pues su ausencia provoca un relativo descenso motivacional en la participación activa de los estudiantes, lo que reduce el entusiasmo en el proceso de aprendizaje. De hecho, esta investigación sugiere que la actitud de los docentes hacia la gamificación es positiva, pero la brecha actitud-uso evidencia una carencia en conocimientos informáticos. En otras investigaciones la actitud de los docentes tampoco se ve afectada por la edad, género o tipo de institución (Martí *et al.*, 2016).



## CONCLUSIONES

Esta investigación muestra un panorama generalizado sobre el tema de la gamificación en las escuelas de la ciudad de Bahía de Caráquez. Los resultados revelan, por un lado, que los estudiantes sí conocen cuál es el propósito de una clase; afirman que los docentes de Inglés, en su gran mayoría, sí plantean sus objetivos. Por su parte, los profesores entrevistados confirman que establecen el propósito de una lección, a menudo por escrito, y que esto se ha vuelto una práctica educativa común. Usualmente, ponen a consideración lo que estudiarán y lo que podrán hacer con los temas programados. Mediante afirmación mostraron un profundo interés en el uso de la herramienta, pero es cierto que la tecnología no juega un papel prioritario. Los docentes que se desenvuelven en el área de Inglés, no lo hacen en el área tecnológica; se habla, específicamente, de la relación Inglés-tecnologías. La gamificación abarca otras áreas importantes como las dinámicas presenciales y diferentes juegos.

La entrevista con los docentes mostró que las dinámicas, juegos y concursos se realizan de manera parcial. Aunque se sabe que el sistema de puntuación, *ranking* o *badgets* son una de las cosas más importantes en el desarrollo de actividades planificadas, no se les ha prestado mucha atención, porque, en algunos casos, se desconocen o docentes y estudiantes no los usan de manera apropiada. Aunque los estudiantes no conozcan las diferentes actividades de gamificación, están seguros de que quieren más dinámicas y juegos en sus clases, pues al crecer en un mundo tecnológico, entienden la necesidad de utilizar aplicaciones tecnológicas para aprender y no solo como medio de diversión, para pasar el rato. Así mismo, están conscientes que la gamificación se ha convertido en un tema prometedor de estudio, no solo para los docentes que quieren mejorar y refrescar su interacción con los estudiantes, sino también para los investigadores que tienen la intención de contribuir en los entornos propicios para dinamizar la educación. Los profesores entrevistados están muy interesados en aprender y apro-

vechar estas herramientas, para cambiar y reaprender los procesos de aprendizajes. Por otro lado, los estudiantes necesitan conocer diferentes actividades de gamificación, técnicas no muy consolidadas, incluso con los propios docentes.

El enfoque brindado por este estudio corresponde al uso de los entornos digitales ya creados para ese fin. Sin embargo, además de la gamificación, las dinámicas presenciales, los video juegos o los juegos educativos también proporcionan ese plus o valor agregado que permite mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje. A pesar de toda la información que se puede encontrar en las bibliotecas digitales, con respecto a las metodologías o elementos digitales, la gamificación no está del todo clara o arraigada en la dinámica del docente con el estudiante, es necesario que los maestros tomen cursos informáticos, además de la adquisición de la lógica digital.

La muestra tomada no es muy grande para entender a más profundidad la necesidad del docente de Inglés, esto implica una urgencia por dedicar una investigación enfocada a revelar esta variable. Lo que sí es notable, es la necesidad del estudiante de educación media, en participar activamente en un proceso dinamizado y gamificado. El análisis cuantitativo muestra a jóvenes con ganas de dominar el inglés como segundo idioma.

Esta investigación en particular recopiló datos cuantificables y opiniones cualitativas de muchos estudiantes de diferentes escuelas, quienes basaron sus respuestas en percepciones propias, lo que es, en cierto modo, alentador, porque la investigación muestra cuál es el punto de partida para vincular las variables de este estudio.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Armijos, T. (19 de noviembre de 2019). *¿Son los teléfonos celulares necesarios en las aulas?* El Universo: <https://www.eluniverso.com/larevista/2019/11/18/nota/7610048/uso-telefonos-celulares-clases-ecuador/>
- Calderón, M. (2019). La planificación microcurricular: Una herramienta para la innovación de

las prácticas educativas. *Revista de Ciencias Humanísticas y Sociales*, 4(2), 103-111.

Cortizo Pérez, J. C., Carrero García, F., Monsalve Piqueras, B., Velasco Collado, A., Díaz del Dedo, L. I. y Pérez Martín, J. (2020). *abacus.universidadeuropea.es*. Gamificación y Docencia: Lo que la Universidad tiene que aprender de los Videojuegos: [https://abacus.universidadeuropea.es/bitstream/handle/11268/1750/46\\_Gamificacion.pdf?sequence=2](https://abacus.universidadeuropea.es/bitstream/handle/11268/1750/46_Gamificacion.pdf?sequence=2)

Figueroa, J. (2015). Using Gamification to Enhance Second Language Learning. *Digital Education*, 32-54.

García-Ruiz, R., Perea-Rodríguez, A., y Torres, A. (2018). *Educación para los nuevos medios. Claves para el desarrollo de la competencia mediática en el entorno digital*. Editorial Universitaria Abya-Yala.

Gil, B., Cantador, I., y Marczewski, A. (2015). Validating Gamification Mechanics and Player Types in an E-learning Environment. *Researchgate*, 568-572. doi:10.1007/978-3-319-24258-3\_61

González, D. C. (2015). *Desarrollo Socio-Afectivo. Primera Infancia*. Universidad La Laguna.

Harris, M. (2011). Antropología cultural. Alianza Editorial.

Herrera, J. (2010). La motivación en el proceso enseñanza-aprendizaje. *Revista digital para profesionales de la enseñanza*, 1-14.

Jimeno, J. (2008). *Educación por competencias: ¿qué hay de nuevo?* Ediciones Morata.

Jorge, E. (2016). *Cambio Cultural*. Cambio Cultural: <https://cambiocultural.org/cultura-politica/valores-culturales-de-schwartz/>

Larchen, A. (2020). Adaptación curricular: gamificación, el aula invertida y la aplicación de métodos mnemotécnicos. *Estudios interlingüísticos*, 8, 111-123.

Mallitasig, A. J. y Freire, T. M. (2020). Gamificación como técnica didáctica en el aprendizaje de las Ciencias Naturales. *INNOVA Research Journal*, 5(3), 164-181. <https://doi.org/10.33890/innova.v5.n3.2020.1391>

Martí, J., Seguí, D. y Seguí, E. (2016). Teachers' Attitude towards and Actual Use of Gamification. *ScienceDirect*, 682 - 688.

Ortega, L. (2019). *La competitividad organizacional como factor crítico en la gestión del talento humano*. Fundación universidad de América facultad de educación permanente y avanzada.

Osuna, C. (2012). En torno a la educación intercultural. Una revisión crítica. *Educación*, 38-58.

Parra, J. (2003). La Educación en Valores y su Práctica en el aula. Tendencias Pedagógicas.

Pérez González, A., Valdés Rojas, M. B. y Garriga González, A. T. (16 de Mayo de 2019). *Revista Educación*, vol. 43, núm. 2. Estrategia didáctica para enseñar a planificar los procesos de enseñanza y aprendizaje de la matemática: <https://doi.org/10.15517/revedu.v43i2.32236>

Perrenoud, P. y Andreu, J. (2011). *Diez nuevas competencias para enseñar: Invitación al viaje*. Graó.

Pons García, L. y Sonsoles de Soto García, I. (2020). Evaluación de una propuesta de aprendizaje basado en juegos de rol llevada a cabo en la asignatura de Cultura Científica de Bachillerato. *REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 19(39), 123-144.

Redacción del Machalamovil.com. (30 de Julio de 2019). Lady Quizhpe, la maestra que hace divertidas las clases de Matemática. *machalamovil.com*. <https://machalamovil.com/lady-quizhpe-la-maestra-que-hace-divertidas-las-clases-de-matematica/>

Romero Rodríguez, L. M., Toukoumidis, Á. T. y Agudado, I. (2016). Ludificación y educación para la ciudadanía. Revisión de las experiencias significativas. *Educación 2017*, vol. 53/1 Universidad de Huelva. España., 109-128.

Sánchez, G. (2010). La estrategias de aprendizaje a través del componente lúdico. *Revista didáctica Español como lengua extranjera*, 11, 1-68.

Tobón, S. (2006). *Competencias, calidad y educación superior*. Cooperativa Editorial Magisterio.

Universidad San Gregorio de Portoviejo. (2012). *Proyecto Técnico de Rediseño de la Carrera de Educación Inicial de la Universidad San Gregorio de Portoviejo*. Portoviejo: S/E.

Vélez, C. (2008). Trayectoria de la educación. *Educación Pedagógica*, 103-112.

Vezub, L. (2007). La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 11(1), 2-33.

Zambrano, S. y Marcillo, C. (2021). La gamificación como estrategia de comunicación asincrónica en la educación Básica Superior. *dominiodelasciencias.com*, 971-986.