

# Brechas sociotécnicas y experiencia pedagógica: una exploración a la gamificación en Chile

## Socio-technical gaps and pedagogical experience: an exploration to gamification in Chile

 Jorge Valdebenito Allendes\*

*jlva.sociologo@gmail.com*

 Nicolás Ferrer Lorca\*

*nicolas.ferrer@ug.uchile.cl*

\*Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Chile

Recepción: 4 de mayo de 2024

Aprobación: 28 de junio de 2024



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons

Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional

### RESUMEN

Este estudio explora la percepción estudiantil sobre la implementación de la gamificación, desde Kahoot!, en una universidad chilena durante el año 2023. En tal sentido, se presta especial atención a dos aspectos: la experiencia pedagógica asociada con el uso de dichas herramientas y las particularidades del impacto que en tal sentido poseen las brechas socioeconómicas del escenario chileno sobre dicha experiencia. El diseño metodológico es cualitativo, basado en el análisis del contenido de entrevistas a informantes clave, seleccionados intencionalmente acorde con criterios de conveniencia y proximidad. Así, se identifica que Kahoot!, si bien es lúdico y estimulante, posee debilidades en cuanto al impacto negativo en términos emocionales tras su implementación. Esto se debe a la prevalencia de deficiencias técnicas entre los dispositivos y conexiones a Internet del estudiantado, las cuales inhabilitan el despliegue de sus potencias, generando ansiedad, frustración y rabia entre sus miembros.

**Palabras clave:** gamificación, Kahoot!, educación superior, Chile, deficiencias técnicas

### ABSTRACT

This study explores students' perceptions of the implementation of gamification, specifically of Kahoot!, in a Chilean university during the year 2023. In this sense, special attention is paid to two aspects: the pedagogical experience associated with the use of these tools and the specificity of the impact that the socio-economic gaps of the Chilean scenario have on this experience. The methodological design is qualitative, based on the analysis of the content of interviews with key informants, deliberately selected according to criteria of convenience and proximity. The results show that Kahoot!, although playful and stimulating, has weaknesses in terms of negative emotional effects after its implementation. This is mainly due to the widespread technical shortcomings of students' devices and Internet connections, which prevent them from realising their potential and generate anxiety, frustration and anger among its members.

**Keywords:** gamification, Kahoot!, higher education, Chile, technical defects

## INTRODUCCIÓN

La educación superior en América Latina atraviesa una etapa de transformación y renovación pedagógica (Vezub y Cordero, 2022). Entre otros elementos, esta se encuentra impulsada por la incorporación de tecnologías de la información y comunicación (TIC) (Porlán, 2020). En tal sentido, uno de sus rasgos centrales es la adopción de diversas estrategias innovadoras como la gamificación (Ordóñez *et al.*, 2021; Poveda y Cifuentes, 2020). Este estudio explora cómo estas innovaciones —específicamente a través del uso de la plataforma Kahoot!— están afectando la motivación y el desarrollo de competencias de los estudiantes universitarios en Chile.

La gamificación, como otras innovaciones pedagógicas, puede promover una educación más inclusiva y equitativa si se abordan, de manera correcta, las disparidades existentes (Londoño *et al.*, 2023; Bovill *et al.*, 2016). Esta metodología, que incorpora elementos de juego en contextos no lúdicos, ha demostrado ser eficaz para mejorar la participación y el compromiso estudiantil (Lund, 2015; Poveda y Cifuentes, 2020).

Kahoot!, en particular, es utilizado en entornos educativos debido a su capacidad para hacer el aprendizaje más interactivo y atractivo, aumentando la motivación de los estudiantes y fomentando un entorno colaborativo (Maraza *et al.*, 2019; Wang y Tahir, 2020). Sin embargo, su efectividad también depende del contexto socioeconómico y de la accesibilidad a recursos tecnológicos; aspectos que han suscitado diversas problematizaciones en el contexto chileno (Araneda *et al.*, 2018; Troncoso *et al.*, 2022).

En tal escenario, Chile ha experimentado un incremento significativo en la matrícula de educación superior en las últimas décadas (Gallardo, 2023), sobre todo entre los estratos medios y medios bajos de su población (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo [PNUD], 2017). De ahí, la necesidad de desarrollo de diversos desafíos relacionados con la equidad y la inclusión como es la persistencia de diferencias significativas en términos de acceso a recursos materiales que aseguren condiciones de calidad educativa para el estudiantado (Barrientos y Araya, 2018; Queupil y Durán, 2018).

Un aspecto relevante a destacar es que la pandemia de COVID-19 aceleró la adopción de las TIC en la educación superior chilena (Area, 2021; González, 2021). En su desarrollo, tal proceso ha evidenciado sus límites y potencias, donde la transición hacia modalidades de enseñanza remota ha planteado una nueva evidencia a la discusión sobre las brechas tecnológicas en el país (Saavedra *et al.*, 2022). Este fenómeno plantea desafíos significativos para la implementación efectiva de herramientas de gamificación (Ordóñez *et al.*, 2021; Poveda y Cifuentes, 2020), ya que la falta de acceso equitativo a los recursos digitales puede limitar las oportunidades de aprendizaje para muchos estudiantes (Sanabria y Aquino, 2020).

Entre los antecedentes bibliográficos del área, diversos estudios previos han atendido distintos fenómenos. A saber: las experiencias de innovación docente (Brookfield, 2015; González y Sandoval, 2021; Vezub y Cordero, 2022), las percepciones docentes sobre la innovación pedagógica (Troncoso *et al.*, 2022) y las actualizaciones en la evaluación de la docencia universitaria (Suárez *et al.*, 2021).

Así, el presente estudio propone analizar las percepciones de estudiantes universitarios chilenos sobre el uso de Kahoot! en carreras de salud; por ejemplo: en lo que respecta a su impacto sobre su motivación y desarrollo de competencias. Si bien existen antecedentes directos en tal dirección (Guerra *et al.*, 2020; Reinoso y Hechenleiter, 2020), estos se desarrollan en el escenario prepandémico, relevándose la generación de nueva evidencia. Además, estos suelen ser ejecutados por profesionales de tal área, ante lo cual se abre un espacio para la reflexión crítica proveniente de las ciencias sociales.

En los siguientes apartados, el marco teórico analiza el escenario chileno, abordando los desafíos asociados al incremento de la cobertura en su sistema educacional (Gallardo, 2023). Posteriormente, se problematiza el fenómeno de la gamificación, enfocándose en las brechas existentes y las emociones relacionadas con estas. Luego, se describen las principales distinciones metodológicas del estudio y se discuten los resultados obtenidos. Por último, se presentan las conclusiones y se subraya la importancia de realizar nuevas investigaciones, especialmente sobre los efectos de la introducción de la inteligencia artificial en la educación superior chilena.

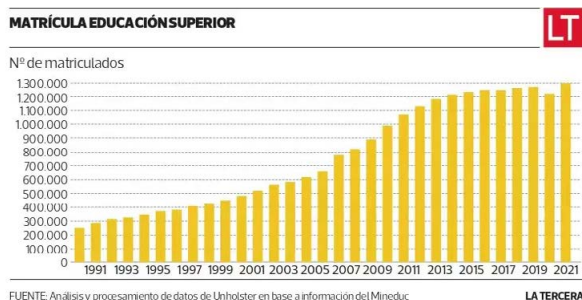
## MARCO TEÓRICO

### El escenario chileno

El presente estudio se enmarca en un escenario caracterizado por las transformaciones ocasionadas por la pandemia de COVID-19 sobre los sistemas educativos a nivel mundial (González, 2021; Porlán, 2020; Saavedra *et al.*, 2022). Aunque desde el segundo semestre de 2021 se experimentó un retorno progresivo a las clases presenciales, el entorno educativo continúa siendo objeto de la influencia de la situación pandémica en distintos niveles (Troncoso, 2022); por ejemplo: en lo que ha significado la adopción generalizada de distintos recursos y dispositivos digitales para el aprendizaje en aula (Aguilar, 2020; Jara y Cancino, 2018; Maraza *et al.*, 2019; Saavedra *et al.*, 2022).

La literatura identifica una serie de ventajas y desventajas asociadas a este cambio. Esto incluye variables como la accesibilidad remota al conocimiento, pero también las persistentes brechas socioeconómicas que obstaculizan dicha transición (Sanabria y Aquino, 2020). Así, los estudios destacan que esto puede beneficiar solo a quienes poseen condiciones ideales, situación problematizada estructuralmente a nivel continental (Area, 2021; PNUD, 2017). En tal sentido, el sistema de educación superior chileno ha experimentado diversos cambios en los últimos años, los cuales han involucrado un sostenido aumento en la matrícula en la educación superior durante las tres últimas décadas (Figura 1):

Figura 1. Evolución de la matrícula de educación superior en Chile



Fuente: Gallardo (2023) con base en la información del Ministerio de Educación del Gobierno de Chile

Uno de los rasgos centrales de la composición de este aumento es el incremento de cobertura hacia estudiantes de estratos socioeconómicos bajos y medios-bajos (Barrientos y Araya, 2018). Pese a las potencias de ello, su procedencia marcada por la

exclusión y segregación plantea desafíos adicionales en sus procesos de educación (Queupil y Durán, 2018). Por ejemplo, entre las cualidades de estos nuevos contingentes destaca una mayor proporción de mujeres, con menores tasas de inserción laboral una vez egresadas (Araneda *et al.*, 2018). También existe un incremento de estudiantes adultos con responsabilidades múltiples (el denominado triple rol de quien trabaja, estudia y tiene a su cargo el cuidado de adultos mayores y/o infantes).

Estas distinciones subrayan la importancia de abordar los procesos de aprendizaje en la educación superior chilena (Maraza *et al.*, 2019; Morschheuser *et al.*, 2019; Ordóñez *et al.*, 2021); especialmente mediante reflexiones respecto a la didáctica e integración de nuevas tecnologías de la información y comunicación (NTIC) en la enseñanza (González, 2021; Poveda y Cifuentes, 2019). De esta forma, la sistematización de experiencias contribuye a la formulación de mejoras continuas en las prácticas educativas en entornos cambiantes (Kolb, 2014).

Ahora bien, es importante reconocer que estos elementos no operan en un vacío político y social. Esto en consideración de distinciones como las de Bourdieu y Passeron (2019), cuya obra es reconocida por establecer los modos en que la educación se configura como un campo de reproducción de estructuras sociales preexistentes. Allí las innovaciones tecnológicas pueden reforzar desigualdades, por sobre superarlas, si es que no se implementan de manera crítica. De igual modo, la obra de Freire (1992) advierte sobre la tendencia “bancaria” de la educación, donde el estudiantado es entendido como un recipiente pasivo de conocimiento.

Lo anterior puede ser exacerbado por la tecnificación de la enseñanza. Autores como Fuchs (2014) y Lund (2014, 2015) han advertido que prácticas como la gamificación y otras tecnologías educativas pueden transformar la educación en una forma de *playbour* (trabajo-juego). Allí las dinámicas de juego corren el riesgo de ser instrumentadas a modo de naturalizar el comportamiento racional acorde a fines económicos, sin cuestionar las estructuras de poder subyacentes ni las consecuencias deshumanizantes de ello. De este modo, la creciente adopción de estas tecnologías no debe invisibilizar las inequidades ni la reproducción de formas hegemónicas en los procesos de aprendizaje y enseñanza.

Esto es relevante en el contexto latinoamericano, donde el acceso desigual a los recursos técnicos puede

perpetuar las brechas existentes, en lugar de superarlas (Queupil y Durán, 2018). Por tanto, una implementación efectiva de herramientas como Kahoot! debiera considerar estas críticas y trabajar hacia una educación que no solo sea tecnológicamente avanzada, sino también equitativa a nivel social.

## **GAMIFICACIÓN Y NTICS EN LA EXPERIENCIA PEDAGÓGICA**

Una de las definiciones usuales de experiencia pedagógica en aula remite al conjunto de procesos educativos en entornos de aprendizaje (Freire, 1992; Kolb, 2014). Si bien la carga conceptual puede conducir a la fenomenología, se trata de un término que se emplea desde diferentes perspectivas. Una de las problematizaciones generales a las que el concepto alude, por ejemplo, es a las interacciones y vivencias propias de las relaciones entre docentes y estudiantes (Londoño *et al.*, 2023; Troncoso *et al.*, 2022). Entre sus potencias se ubica el abrir la discusión hacia los diseños de estrategias para la enseñanza o cuestiones relativas a las particularidades de los instrumentos de evaluación (medición de aprendizaje), ambientes en aula, entre otros procesos pedagógicos (Bovill *et al.*, 2016; Maraza *et al.*, 2019; Morschheuser *et al.*, 2019).

Pues bien, existen diversos debates sobre si la operacionalización de prácticas educativas debe enfocarse en las particularidades del estudiantado o en las prácticas docentes (Brookfield, 2015). Este dilema debe abordarse desde la perspectiva de la complejidad, considerando la experiencia pedagógica como parte de un entramado en el que interviene la sociedad en su conjunto. Por ejemplo, los agentes involucrados en estos procesos son portadores de historias particulares configuradas interseccionalmente en el espacio social y simbólico (Bécares y Priest, 2015). Esto resalta la importancia de examinar entornos educativos diversos desde sus particularidades para diseñar intervenciones efectivas y basadas en evidencia.

Considerar estas especificidades permite una comprensión más profunda de las necesidades y contextos únicos de cada grupo estudiantil, crucial para implementar estrategias pedagógicas que fomenten el aprendizaje y la inclusión (Brookfield, 2015). Así, una aproximación contextualizada puede facilitar la creación de programas educativos que no solo sean técnicamente eficaces, sino que también respondan a las dinámicas socioeconómicas, culturales y emocionales de los estudiantes (Barrientos y Araya,

2018; Henao y Marín, 2019). Esto implica, además, un proceso continuo de investigación y adaptación para asegurar que las intervenciones educativas no perpetúen desigualdades existentes (Bourdieu y Passeron, 2019; PNUD, 2017), sino que promuevan una mayor equidad y justicia en el ámbito educativo (González y Sandoval, 2021).

La introducción progresiva de las nuevas tecnologías de la información y comunicación (NTICS) en los entornos pedagógicos ha generado importantes reflexiones sobre el perfeccionamiento de las prácticas educativas (González, 2021; Lund, 2015; Porlán, 2020). Estas abarcan aspectos que van desde el fomento de la participación activa del estudiante en situaciones prácticas, hasta la enseñanza teórica y la reflexión crítica en la resolución de problemas (Kolb, 2014). En dicho ámbito, una de las preguntas concierne a las nuevas formas de evaluación y retroalimentación en los entornos educativos contemporáneos. No obstante, desde el punto de vista estudiantil, tal transición no ha ido acompañada de una formación adecuada para el profesorado (Londoño *et al.*, 2023; Suárez *et al.*, 2021); por citar un caso: las implicaciones didácticas de las nuevas herramientas digitales.

## **LA CUESTIÓN DOCENTE Y LA PERCEPCIÓN ESTUDIANTIL**

Uno de los problemas recurrentes en la literatura sobre educación y tecnología es que las capacitaciones docentes se enfocan principalmente en los procesos de alfabetización digital (Aguilar, 2020; Bovill *et al.*, 2016; Troncoso *et al.*, 2022). Esto involucra el problema de desestimar el impacto de las NTICS en los métodos de enseñanza (González y Sandoval, 2021), lo cual —según la bibliografía— viene asociado con una serie de riesgos. Entre estos se tiene la despersonalización de los entornos educativos (Henao y Marín, 2019), donde la cercanía emocional y la alegría son fundamentales para el éxito pedagógico (Poblete *et al.*, 2019).

En este contexto, las herramientas de gamificación (Ordóñez *et al.*, 2021; Poveda y Cifuentes, 2020), como Kahoot!, han ganado popularidad debido a su capacidad para transformar el aprendizaje en una experiencia lúdica (Kolb, 2014; Maraza *et al.*, 2019). Kahoot! es una aplicación digital diseñada para dispositivos inteligentes que busca facilitar los procesos de enseñanza mediante la implementación de juegos educativos. Según Jara y

Cancino (2018), su diseño se basa en teorías como las del aprendizaje colaborativo de Vygotsky, lo cual la posiciona al interior del campo de los métodos activos en pedagogía.

El presente estudio se centra en explorar la percepción estudiantil (Araneda *et al.*, 2018), específicamente de una carrera de salud en una universidad chilena, sobre el uso de Kahoot! como herramienta pedagógica durante el año 2023. Esto busca complementar estudios previos (Guerra *et al.*, 2020; Reinoso y Hechenleiter, 2020) con base en una nueva evidencia y desde la mirada de las ciencias sociales. En este sentido, es importante destacar que las investigaciones previas han demostrado la capacidad de Kahoot! para motivar a los estudiantes y mejorar su rendimiento académico (Morschheuser *et al.*, 2019). Wang y Tahir (2020), a propósito, encontraron que este recurso puede generar instancias de autoevaluación lúdicas y efectivas, fomentando la motivación, concentración y participación en el proceso de aprendizaje (Hamari *et al.*, 2014). De igual modo, algunos estudios destacan que el uso de Kahoot! promueve un entorno de aprendizaje dinámico y participativo (Martínez, 2017).

Sin embargo, algunas críticas sugieren que Kahoot! podría fomentar la competencia y el individualismo en lugar de la colaboración (Lund, 2014, 2015). Esta perspectiva subraya la importancia de un uso equilibrado y contextualizado de las herramientas de gamificación, evitando que se conviertan en fines en sí mismos y que permitan contribuir a la generación de entornos educativos inclusivos y colaborativos.

En este tenor, la investigación propuesta busca evaluar la implementación de Kahoot! en la educación superior chilena, analizando su efectividad y proporcionando distinciones para futuras experiencias e intervenciones (Barrientos y Araya, 2018). Tal ejercicio debe asumirse como parte de un contexto que está cambiando, donde se introducen aceleradamente nuevas herramientas digitales de aprendizaje y enseñanza basadas —hoy en día— en la inteligencia artificial. Por ende, el interés es abrir espacio a la reflexión sobre los desafíos que plantean los nuevos escenarios de digitalización docente (Bovill *et al.*, 2016; Brookfield, 2015; Troncoso *et al.*, 2022).

## MATERIALES Y MÉTODOS

Este estudio se fundamenta en una estrategia cualitativa (Corbetta, 2007), debido a su naturaleza exploratoria (Izcara, 2014). El objetivo principal es investigar la percepción del uso de Kahoot! como recurso pedagógico en el aula con estudiantes de una carrera de salud de una universidad chilena (Araneda *et al.*, 2018; Guerra *et al.*, 2020; Reinoso y Hechenleiter, 2020) durante el 2023. Para ello, se empleó un diseño muestral no-probabilístico (Marshall, 1996) basado en criterios de conveniencia y proximidad (Creswell y Creswell, 2017). Los informantes clave fueron seleccionados por su experiencia directa con la aplicación de Kahoot! en entornos educativos y su disposición para contribuir con el estudio.

La técnica utilizada consistió en entrevistas a informantes clave, para las cuales se obtuvo consentimiento informado de todos los participantes. Se garantizó el anonimato tanto de los individuos como de la institución educativa y la carrera específica estudiada. El tamaño muestral se determinó utilizando el criterio de saturación de la información, alcanzando un total de ocho informantes (Hennink *et al.*, 2017); número considerado adecuado para una exploración inicial que oriente futuras investigaciones. Se gestionó el eventual sesgo potencial al incluir participantes diversificados por género, edad y jornada de estudios.

La entrevista siguió un protocolo estandarizado conforme con los temas identificados durante la fase inicial de revisión bibliográfica (Bernard, 2018). Estas fueron ubicadas en artículos académicos indexados en Scielo, Web Of Science y Scopus con las palabras clave *Chile* y *Kahoot!* en sus respectivos motores de búsqueda. El interés fue encontrar las tendencias actuales de investigación en el área.

En tal sentido, desde el punto de vista del estudio de la percepción estudiantil sobre el uso de Kahoot!, se identificaron dos dimensiones principales (Cooper, 2016; Mayring, 2014), cada una compuesta por dos indicadores. La primera dimensión aborda la gamificación y su experiencia pedagógica que incluye: i) motivación e impacto en el aprendizaje y ii) desarrollo de competencias. La segunda dimensión se centra en el contexto educativo chileno y considera: iii) el acceso a recursos digitales y iv) las brechas socioeconómicas en este ámbito. Esto se describe en la siguiente figura de operacionalización, la cual guió el análisis del contenido de las entrevistas.

Figura 2. Categorización operativa

| Variable                                       | Dimensión                                | Indicador                              |
|--|--|--|
| Percepción estudiantil sobre el uso de Kahoot! | Gamificación y su experiencia pedagógica | Motivación e impacto en el aprendizaje |
|  |  | Desarrollo competencias                |
|  | Contexto chileno                         | Accesibilidad a recursos digitales     |
|  |  | Brechas socioeconómicas                |

Fuente: elaboración propia

A continuación se presentan los resultados del estudio, examinados desde las dimensiones e indicadores elaborados.

## RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Aquí se exponen los términos en que los efectos de la gamificación son percibidos por el estudiantado de una carrera del área de salud en Santiago de Chile durante el año 2023; específicamente, sobre el modo en que estas dinámicas influyen en la motivación estudiantil y el desarrollo de competencias a través de las tecnologías digitales. Tal como se ha demostrado en otros estudios (Guerra *et al.*, 2020; Reinoso y Hechenleiter, 2020), desde la percepción de los participantes, se observa que Kahoot! facilita también la adquisición de habilidades en un entorno educativo sujeto a modificaciones de creciente digitalización.

No obstante, lejos de ser un proceso transversal, se aborda críticamente el que las brechas socioeconómicas operan como limitaciones infraestructurales expresadas en el ámbito digital. Esto afecta el que estas iniciativas puedan traducirse en potencias para la educación chilena y los procesos de aprendizaje entre el nuevo estudiantado postpandémico.

### Gamificación y experiencia pedagógica

Este constructo se compone por la motivación estudiantil y su impacto en el aprendizaje. Así, remite a las expresiones concretas del entusiasmo e interés sobre el aprendizaje en aula y al desarrollo de competencias impulsadas por la gamificación (Hamari *et al.*, 2014). En tal sentido, de las entrevistas se lee que el uso de Kahoot! resultó didáctico y entretenido, lo cual es coherente con las distinciones establecidas por estudios previos (Martínez, 2017). Los testimonios destacan que el carácter competitivo contribuyó a aumentar la atención e impulsar los procesos de aprendizaje (Morschheuser *et al.*, 2019). Por ejemplo, se lee el testimonio: “Fue competitivo, y esto nos ayudó

a jugar y aprender más y nos entretuvo bastante” (Entrevistada 1, mujer, 18 a 25 años de edad, 2023).

Sobre esto, trabajos como los de Wang y Tahir (2020) destacan que una de las potencias de los *softwares* de gamificación es generar ambientes propicios para el aprendizaje (Ordóñez *et al.*, 2021; Poveda y Cifuentes, 2020). En específico, Kahoot! ofrece una combinación de juegos de roles, insumos audiovisuales y evaluaciones en función de los desempeños. Allí el factor lúdico se entiende como parte de un proceso general que busca modificar los estándares tradicionales de las cátedras universitarias (Jara y Cancino, 2018). Por ejemplo, donde las dinámicas de relacionamiento no necesariamente buscan habilitar la generación de vínculos entre pares. Sobre este punto una de las entrevistadas plantea lo siguiente: “Nos daba la posibilidad de conocernos con los compañeros, activar la memoria y practicar los contenidos” (Entrevistada 4, mujer, 40 a 50 años de edad, 2023).

Lo anterior ilustra el aporte de la gamificación en la construcción de ambientes interactivos en el aula. Del análisis se distingue como un hecho el que estas herramientas fomentan una participación más activa entre el estudiantado. Sin embargo, la literatura si bien señala que esto suele ir acompañado de la promoción de una mayor retención de conocimientos, esto no queda claro a partir de la lectura del corpus. Ahora bien, es transversal la distinción de que las clases se hacen más entretenidas para el estudiantado. Esto se debe al carácter competitivo de Kahoot! Sobre esto, una de las entrevistadas señala:

El uso de Kahoot! durante las cátedras, puedo decir que fue algo muy didáctico, ya que se pone en práctica los contenidos que se revisan en la clase. Además, es un método más entretenido, por decirlo así, para poder aprender. (Entrevistada 2, mujer, 18 a 25 años de edad, 2023)

Esto también resalta cómo la gamificación ayuda a desarrollar ambientes interactivos en el aula. Ahora bien, considerando las lecturas críticas revisadas entre la literatura, no hay evidencia suficiente para corroborar o refutar ciertas distinciones; por ejemplo, sobre la estructura bancaria del conocimiento (Freire, 1992), la cual apelaría a que las prácticas docentes contribuyan a emancipar al estudiante y no solo entretenerlo. Asimismo, Fuchs (2014) insistiría en que las dinámicas de relacionamiento mediadas por Kahoot! se desarrollan al interior de un modo de



producción. Allí el tiempo de interacción opera como fuente de valorización y de acumulación capitalista, instrumentando los procesos pedagógicos para dicha finalidad.

Esto último es coherente con las críticas de Lund (2014, 2015), quien destaca que la innovación pedagógica enmascara, en tal caso, relaciones de explotación. Además, el contenido de sus dinámicas expresa lo que críticamente puede ser visto como un énfasis en la competencia propia de las relaciones de producción capitalistas. En específico, aquí se naturalizan a partir de procesos de subjetivación gracias a la gamificación del aprendizaje (Lund, 2015). De este modo, es esencial seguir reflexionando sobre cómo estas herramientas pueden ser implementadas de manera equitativa y consciente de sus implicaciones más profundas. Esta crítica es coherente, asimismo, con las observaciones de Lund (2014), quien destaca que la innovación pedagógica puede enmascarar relaciones de explotación. El contenido de estas particulares dinámicas expresa, en su mirada, un énfasis en la competencia propia del capitalismo, naturalizada a partir de procesos de subjetivación mediante la gamificación del aprendizaje (Ordóñez *et al.*, 2021; Poveda y Cifuentes, 2020).

Por otro lado, esto colisiona con la percepción positiva sobre Kahoot!, valorada por su capacidad para hacer el aprendizaje más divertido (Guerra *et al.*, 2020; Reinoso y Hechenleiter, 2020). Estas observaciones validan las distinciones sobre el desarrollo de los procesos pedagógicos en entornos emocionalmente favorables y con una orientación a la aplicación inmediata de contenidos (Henao y Marín, 2019). El rol docente (Brookfield, 2015; González y Sandoval, 2021), en tal escenario, evidencia un esfuerzo de transformación para las relaciones pedagógicas contemporáneas (Suárez *et al.*, 2021; Troncoso *et al.*, 2022). Por su parte, la percepción positiva sobre Kahoot! se refuerza con testimonios de estudiantes que resaltan su carácter didáctico y su capacidad para poner en práctica los contenidos revisados en clase. Como expresa una de las entrevistadas: “Kahoot! durante las cátedras, puedo decir que fue algo muy didáctico, ya que se pone en práctica los contenidos que se revisan en la clase” (Entrevistada 2, mujer, 18 a 25 años de edad, 2023).

En lo relativo al desarrollo de competencias, la autoexigencia aparece como un elemento común en el corpus de análisis. En una entrevista se plantean interesantes anotaciones sobre lo que representan

en tal ámbito la activación y la valoración estudiantil respecto a lo esperado sobre el rol docente. “Esto nos hacía ser más autoexigentes, y con eso una clase más didáctica y no con un profesor al frente hablando” (Entrevistada 4, mujer, 18 a 25 años de edad, 2023).

No obstante, desde un punto de vista crítico esto puede interpretarse también como una manifestación de exigencias en un sistema educativo neoliberal que privilegia la competencia individual por sobre la cooperación (Hamari *et al.*, 2014). Sobre esto, González y Sandoval (2021) sugieren que la innovación docente enfrenta el desafío de no reforzar dinámicas productivistas de los modelos tradicionales (Bovill *et al.*, 2016; Vezub y Cordero, 2022). El uso de Kahoot! ha sido cuestionado por incentivar la acumulación de puntos y recompensas inmediatas, por sobre apuntar a una comprensión profunda sobre los contenidos vistos en clases (Morschheuser *et al.*, 2019).

Algunos autores advierten que los enfoques pedagógicos y mediaciones tecnológicas en la educación universitaria virtual pueden acentuar desigualdades (Londoño *et al.*, 2023; Bourdieu y Passeron, 2019; PNUD, 2017), ya que no todos los estudiantes tienen igual acceso a tecnologías ni habilidades digitales. Esto puede crear competencias dispares, favoreciendo a los estudiantes con más recursos y experiencia tecnológica, mientras otros quedan rezagados. En lugar de empoderar a los discentes, la autoexigencia y activación estudiantil en contextos de gamificación pueden reproducir un modelo educativo que prioriza el rendimiento medible y la competencia individual sobre la reflexión crítica y la colaboración (Kolb, 2014). Por tanto, es crucial examinar estas dinámicas y promover prácticas pedagógicas que fomenten la equidad y el desarrollo integral de todos los estudiantes (Lund, 2014, 2015).

Con todo, el extracto sugiere un entorno de competencia que puede ser considerada “saludable”, pero no exenta de riesgos y contradicciones (Lund, 2015; Wang y Tahir, 2020); vale decir: en lo que significa el fomento de la participación del estudiantado en aula, siempre cuando ello no incube dinámicas nocivas de relacionamiento en su interior (Maraza *et al.*, 2019; Martínez, 2017). Sería pertinente, en tal dirección, realizar nuevos estudios entre la población examinada que permitan indagar sobre mayores detalles. Por ejemplo: al impacto final de Kahoot! como impulsor de la cooperación o competencia (Londoño *et al.*, 2023; Morschheuser

*et al.*, 2019). Esto en un escenario donde acelerada y progresivamente se introducen nuevas herramientas digitales para el aprendizaje, como lo es hoy la inteligencia artificial

## Contexto educativo: Chile y transformaciones postpandémicas

En segundo lugar, la dimensión de contexto educativo alude a las particularidades del sistema de educación superior en Chile (Araneda *et al.*, 2018; Barrientos y Araya, 2018; Queupil y Durán, 2018) y a las transformaciones postpandémicas que, en dicho escenario, se han producido (Area, 2021; González, 2021; Saavedra *et al.*, 2022). En tal ámbito, se consideran dos aspectos relevantes.

El primero, relativo al acceso a recursos digitales, el cual evalúa comentarios sobre el acceso a dispositivos y conectividad en línea (Jara y Cancino, 2018). El segundo, alusivo a las brechas socioeconómicas que aborda reflexiones sobre diferencias materiales y el modo en que estas influyen en la experiencia educativa con dispositivos inteligentes.

De las entrevistas, por su lado, se identifican algunos aspectos positivos del uso de Kahoot! tales como el carácter lúdico y activo durante el aprendizaje. Sin embargo, algunas entrevistadas mencionan problemas relacionados con la conexión a Internet, lo que resultó negativo para su experiencia: “[...] pero claro, con el Internet de la universidad a veces se tiene un poco de problemas por la señal, porque a veces no funciona bien, pero yo ocupaba mi Internet móvil y no tenía problemas en eso” (Entrevistada 6, mujer, 18 a 25 años de edad, 2023).

De la entrevista se lee que la estudiante poseía recursos propios para suplir un vacío infraestructural proveniente de la casa de estudios. En tal sentido, cabe la pregunta si dicho insumo se encuentra transversalmente equilibrado entre el estudiantado. Se trata de un factor problematizado en la literatura como un límite para el éxito de la transición hacia la educación telemática (Area, 2021); sobre todo, donde existen brechas acentuadas por la digitalización educacional postpandémica (Sanabria y Aquino, 2020; González, 2021). Esto es coherente con los postulados críticos revisados en el acápite anterior, donde se examina al sistema educacional bajo regímenes de estratificación como un reproductor de desigualdades sociales (Bourdieu y Passeron, 2019; Freire, 1992; PNUD, 2017). Allí la digitalización ingresaría como un

amplificador de estas, recalcando la necesidad de implementar lineamientos tendientes a su superación por sobre la mera gestión (Fuchs, 2014; Lund, 2014).

Lo anterior no se limita al ámbito de la materialidad, sino también de la subjetividad. En tal sentido se problematiza la necesidad de reflexionar críticamente sobre las emociones adversas que dichas desigualdades técnicas generan entre el estudiantado sujeto a dinámicas de gamificación (Brookfield, 2015; González, 2021). Sobre esto, una entrevistada señaló:

Genera un poco de estrés, o más que nada frustración, con el tema del Internet. Porque, por ejemplo, en la sala en la que estábamos durante las clases no había buena señal. Entonces, no podía usar mi propio plan y me tenía que conectar al Internet de la Universidad, que igual es más lento, y eso hacía que la página que yo abría desde mi celular fuera más lenta y no alcanzaba a contestar todas las preguntas. (Entrevistada 8, mujer, 18 a 25 años de edad, 2023)

De este fragmento se evidencian aspectos críticos sobre la digitalización educativa en entornos universitarios que impactan negativamente en el plano emocional. De acuerdo con la literatura, esto tiene implicancias directas sobre el rendimiento académico (Poblete *et al.*, 2019), afectando también en las emociones de los cuerpos docentes (Henao y Marín, 2019; Troncoso *et al.*, 2022). Si bien en este estudio no se indagó en este último punto, figura como un aspecto a examinar sobre la población aquí observada. Con todo, la orientación es contribuir al desarrollo de políticas que permitan tratar de buen modo estas situaciones, buscando garantizar experiencias educativas equitativas y efectivas. Por ejemplo, mediante la inversión en infraestructura y la adaptación pedagógica ante las necesidades de nuevos entornos de aprendizaje (González y Sandoval, 2021).

De tal modo, se complementa el análisis de las brechas socioeconómicas y se profundiza sobre las distinciones concernientes a las dificultades de acceso. De las entrevistas se lee sobre la implementación de Kahoot! en el aula: “[los resultados de las competencias] dependen mucho de la [calidad de la] conexión a Internet que tengas, que no siempre funcionan bien, pero es poco decidor de los conocimientos de las personas” (Entrevistada 7, mujer, 40 a 50 años de edad, 2023).

Así, se destaca la influencia significativa de la conexión a Internet sobre los resultados de



las actividades con herramientas como Kahoot! Quien posea un acceso limitado, enfrenta desafíos adicionales. Esto se extiende a contar con equipos eficientes en el procesamiento-almacenamiento de información y de gestión de *softwares*. La literatura respalda esta observación. Allí se enfatiza que, si bien las NTICS promueven la participación estudiantil en aula, están sujetas a limitaciones técnicas, con diversas consecuencias (Area, 2021; González, 2021; Hamari *et al.*, 2014). Sobre este punto es pertinente destacar algunos enunciados de las entrevistas: “Si bien no es tan decidor de lo que sabe la persona [Kahoot!], creo yo por un tema que depende muchos factores (como la conexión a internet, o un montón de cosas), sí era entretenido” (Entrevistada 3, mujer, 18 a 25 años de edad, 2023). Además:

Estuve en el podio una o dos veces nada más, pero participaba mucho en clases. Y la profe sabía perfectamente que el hecho de salir en los tres primeros lugares no definía al alumno. Por ejemplo, en otros cursos el docente da décimas a los tres primeros lugares, y eso es una motivación, pero en el fondo lo de la conexión a Internet desmotiva. (Entrevistada 7, mujer, 40 a 50 años de edad, 2023)

Estos extractos permiten discutir sobre la relación entre gamificación y genuino aprendizaje. Los comentarios anteriores, si bien subrayan las potencias lúdicas de Kahoot!, trazan un distanciamiento entre el significado del conocimiento adquirido con el rendimiento al interior del entorno digital. Es decir, el rendimiento relativo obtenido en la interfaz no predice adquisición de conocimientos. No obstante, sí podría decirse que contribuye a reconocer el compromiso y participación del discente. Futuras aproximaciones debieran disipar este tipo de conjeturas.

Ahora bien, lo anterior no puede desconocer el vínculo entre las emociones negativas asociadas a los problemas de conectividad, los cuales aquí se exteriorizan como un desincentivo al rendimiento académico (Brookfield, 2015; Henao y Marín, 2019; Poblete *et al.*, 2019). Además, dado que los límites técnicos están distribuidos desigualmente según estrato socioeconómico, estas disparidades terminan operando como intensificadoras de diversas formas de exclusión (Area, 2021).

En otras palabras, el buen rendimiento queda restringido para quienes posean condiciones técnicas favorables para competir, marginando de la posibilidad de éxito para quien no. Esto subraya la necesidad de intervenciones que promuevan experiencias equitativas, sobre todo, en entornos neoliberalizados como es el sistema educacional chileno (Araneda *et al.*, 2018; Kolb, 2014; Queupil y Durán, 2018).

## CONCLUSIONES

Este estudio forma parte de las problematizaciones en torno a las transformaciones educativas en América Latina, impulsadas por la integración de las nuevas tecnologías de la información y comunicación (NTICS). Esto se desarrolló con un enfoque particular en la gamificación. De este modo, se examinó la forma en que estas innovaciones, observadas desde el uso de la plataforma Kahoot!, influyen en la motivación y desarrollo de competencias entre los estudiantes universitarios de Chile. Tal país ha sido caracterizado entre la literatura por un significativo aumento en la matrícula de educación superior, proveniente en especial medida de los estratos medios y medios bajos de su población.

En tal sentido, herramientas como la gamificación han prometido contribuir a la mejora de la participación estudiantil en el aula, creando entornos educativos eficaces. No obstante, de acuerdo con los antecedentes y a las observaciones aquí realizadas, esto enfrenta serios desafíos en materia de inclusión y equidad, debido a desigualdades sociotécnicas. Así, la pandemia de COVID-19 junto con acelerar la adopción de NTICS en el ámbito educativo chileno, evidenció significativas brechas digitales. Sobre estas últimas, el estudio proporciona nueva evidencia sobre el modo en que la percepción estudiantil se ve afectada por tales elementos. De acuerdo con lo aquí observado, esta se expresa en emociones como rabia, pena y frustración entre el estudiantado al no contar con dispositivos o conexiones a internet adecuadas para rendir en los nuevos entornos digitales educativos.

Los principales hallazgos e implicancias de esta investigación son resumidos en la siguiente figura:

Figura 3. Resumen de los hallazgos e implicancias

| Tema   | Hallazgos Principales   | Implicancias   |
|--|---|--|
| <b>Gamificación y Experiencia Pedagógica</b>                         | <p>Kahoot! se percibe como una herramienta didáctica y entretenida que fomenta la participación y el aprendizaje activo en el aula.</p> <p>Los estudiantes valoran positivamente el carácter competitivo de Kahoot! por su capacidad para aumentar la atención y el interés en los contenidos académicos.</p> <p>Sin embargo, la literatura crítica plantea preocupaciones sobre cómo el enfoque competitivo podría afectar la colaboración y la profundización en el aprendizaje.</p>                            | <p>Integrar Kahoot! de manera efectiva en el diseño curricular para mantener altos niveles de motivación y participación estudiantil.</p> <p>Desarrollar estrategias pedagógicas que equilibren el aspecto competitivo de Kahoot! con enfoques colaborativos y críticos en el aprendizaje.</p>   |
| <b>Contexto Educativo: Chile y Transformaciones (Post)pandémicas</b> | <p>La digitalización educativa ha exacerbado las desigualdades socioeconómicas, afectando la accesibilidad y calidad de la experiencia con Kahoot!.</p> <p>Los estudiantes enfrentan desafíos significativos debido a la falta de acceso a internet y dispositivos adecuados, lo que limita su participación efectiva en actividades gamificadas.</p> <p>La percepción negativa sobre las condiciones técnicas (como problemas de conexión) genera emociones adversas como frustración entre los estudiantes.</p> | <p>Implementar políticas educativas que reduzcan las brechas digitales y promuevan la equidad en el acceso a tecnologías educativas.</p> <p>Desarrollar estrategias de apoyo técnico y emocional para estudiantes que enfrentan dificultades con la conectividad y el acceso a dispositivos.</p> |

Fuente: *elaboración propia*

Lo anterior representa un importante hallazgo en la era actual, donde los procesos de digitalización de la enseñanza se encuentran en pleno proceso de actualización con la entrada de nuevas herramientas técnicas. Esto se señala pensando en las implicancias de la inteligencia artificial; ámbito que, si bien aquí no es profundizado, comienza a distinguirse como un nuevo campo de reflexión académica. Tal elemento plantea un especial llamado a las ciencias sociales, a modo de pormenorizar las particularidades de la transición hacia la nueva revolución tecnológica en el ámbito de la enseñanza. En tal escenario, la configuración de nuevos procesos de subjetivación en la postpandemia involucra repensar los modos en que la hibridación entre entornos físicos y telemáticos llama a adaptar y/o actualizar las prácticas docentes e institucionales en los entornos universitarios contemporáneos.

Así, este estudio subraya la importancia de integrar las NTICS en la educación superior chilena, a modo que estas no se conviertan en impulsoras o reproductoras de las inequidades sociales de dicho país. En este sentido, herramientas digitales, como Kahoot! o las modernas innovaciones basadas en la inteligencia artificial, deben considerar estas distinciones a modo de asegurar la configuración de entornos equitativos en los sistemas educativos contemporáneos; esto pensando particularmente en

la realidad de América Latina, la cual se caracteriza por las desigualdades de todo tipo, sobre todo, en el ámbito técnico.

Por otro lado, una de las reflexiones sobre las que insiste este trabajo remite a que la experiencia de aprendizaje mediada por dispositivos de gamificación tiende a generar distintos tipos de ansiedad en el aula. Esto se da por la combinación resultante de los elementos lúdicos, competitivos e individualistas, cuya combinación puede originar complejos resultados. En tal sentido, se requiere capacitar a los cuerpos docentes más allá de la mera alfabetización digital, avanzando hacia modos de gestión emocional para los nuevos estudiantes; vale decir: las nuevas subjetividades desarrolladas en tiempos de postpandemia y acelerada digitalización de la vida.

En otro orden de cosas, si bien el presente estudio se basa en una estrategia cualitativa de carácter exploratoria, con un diseño muestral no-probabilístico y con una muestra reducida, sí habilita la orientación para futuras pesquisas. Esto particularmente por la integración de los hallazgos con literatura académica relevante al interior del campo de estudios, el cual permitió avanzar en la determinación de una operacionalización de la variable de estudio. En concreto, desarrollada para analizar la percepción estudiantil sobre la gamificación en el caso

de una carrera del área de salud en Santiago de Chile durante el año 2023. De los resultados de la aplicación del instrumento, se da con una serie de fenómenos precisos de pormenorizar en próximas observaciones, los cuales complementen técnicas cualitativas y cuantitativas.

Así, este trabajo invita a una reflexión continua sobre cómo las nuevas tecnologías pueden ser integradas de manera inclusiva en los sistemas educativos en contextos como el de América Latina, donde las desigualdades técnicas y sociales son prominentes.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguilar, F. (2020). From face-to-face learning to virtual learning in pandemic times. *Estudios pedagógicos*, 46(3), 213-223. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052020000300213>
- Araneda, C., Sallán, J., Pedraja, L. y Rodríguez, E. (2018). Percepciones sobre el perfil del estudiante universitario en el contexto de la educación superior de masas: aproximaciones desde Chile. *Interciencia*, 43(12), 864-870. [https://www.interciencia.net/wp-content/uploads/2018/12/864-ARANEDA-43\\_12.pdf](https://www.interciencia.net/wp-content/uploads/2018/12/864-ARANEDA-43_12.pdf)
- Area, M. (2021). La enseñanza remota de emergencia durante la COVID-19. Los desafíos postpandemia en la Educación Superior. *Propuesta educativa*, (56), 57-70. [http://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=S1995-77852021000200057&script=sci\\_abstract](http://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=S1995-77852021000200057&script=sci_abstract)
- Sanabria, L. y Aquino, A. (2020). Principales ventajas de la modalidad virtual en tiempos de pandemia. *Revista científica UNE*, 3(1), 17-24. [http://revistas.une.edu.py/index.php/revista\\_une/issue/view/13](http://revistas.une.edu.py/index.php/revista_une/issue/view/13)
- Barrientos, N. y Araya, L. (2018). Educación superior en Chile: Una visión sistémica. *Aletheia. Revista de Desarrollo Humano, Educativo y Social Contemporáneo*, 10(2), 80-109. <https://aletheia.cinde.org.co/index.php/ALETHEIA/article/view/507>
- Bécares, L. y Priest, N. (2015). Understanding the influence of race/ethnicity, gender, and class on inequalities in academic and non-academic outcomes among eighth-grade students: Findings from an intersectionality approach. *PloS one*, 10(10). <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/26505623/>
- Bernard, H. (2018). *Research methods in anthropology: Qualitative and quantitative approaches*. Rowman & Littlefield.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. (2019). *La reproducción: elementos para una teoría del sistema educativo*. Siglo XXI.
- Bovill, C., Cook, A., Felten, P., Millard, L. y Moore, N. (2016). Addressing potential challenges in co-creating learning and teaching: Overcoming resistance, navigating institutional norms and ensuring inclusivity in student-staff partnerships. *Higher Education*, 71, 195-208. <https://link.springer.com/article/10.1007/s10734-015-9896-4>
- Brookfield, S. (2015). *The skillful teacher: On technique, trust, and responsiveness in the classroom*. John Wiley & Sons.
- Cooper, H. (2016). *Research synthesis and meta-analysis: a step-by-step approach*. Sage Publications.
- Corbetta, P. (2007). *Metodología y técnicas de investigación social*. McGraw-Hill.
- Creswell, J. y Creswell, J. (2017). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage publications.
- Freire, P. (1992). *Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Fuchs, C. (2014). *Digital labour and Karl Marx*. Routledge.
- Gallardo, R. (2023). Cifra de matriculados en educación superior aumenta cinco veces en los últimos 30 años. *La Tercera*. <https://www.latercera.com/la-tercera-sabado/noticia/cifra-de-matriculados-en-educacion-superior-aumenta-cinco-veces-en-los-ultimos-30-anos/P62CGUCBGZBZVOIU4ZDOGTE3MQ/#>
- González, B. (2021). Uso de las TIC y atención a la diversidad en los tiempos de la COVID. *Texto Livre*, 14(2), 1-12. <https://periodicos.ufmg.br/index.php/textolivre/article/view/33578/27098>
- González, C. y Sandoval, S. (2021). Experiencias de innovación docente en educación superior en América Latina. *Revista de Investigación*, 45(105), 156-180. <https://www.revistas.upel.edu.ve/index.php/revinvest/article/view/1819>
- Guerra, M., Cuevas Lang, K. y Segovia Chamorro, J. (2020). ¿Qué tecnología escojo para mi clase? Percepción de estudiantes de medicina sobre clickers y Kahoot. *FEM: Revista de la Fundación Educación Médica*, 23(3), 111-115. [https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S2014-98322020000300003](https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S2014-98322020000300003)
- Hamari, J., Koivisto, J. y Sarsa, H. (2014). Does gamification work? A literature review of empirical studies on gamification. En *2014 47th*

- Hawaii international conference on system sciences (pp. 3025-3034). IEEE.
- Henaó, J. y Marín, A. (2019). El proceso de enseñanza desde el prisma de las emociones de los docentes. *Praxis & Saber*, 10(24), 193-215. <https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n25.2019.9415>
- Hennink, M., Kaiser, B. y Marconi, V. (2017). Code saturation versus meaning saturation: How many interviews are enough? *Qualitative Health Research*, 27(4), 591-608. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/27670770/>
- Izcara, S. (2014). *Manual de investigación cualitativa*. Ediciones Fontamara.
- Jara, F. y Cancino, P. (2018). La integración de los dispositivos móviles. Kahoot! Una estrategia didáctica para la evaluación de matemáticas en el nivel superior (ingenierías). *Revista Mica*, 1(1), 33-47. [https://www.researchgate.net/publication/340083018\\_La\\_integracion\\_de\\_los\\_dispositivos\\_moviles\\_Kahoot\\_Una\\_estrategia\\_didactica\\_para\\_la\\_evaluacion\\_de\\_matematicas\\_en\\_el\\_nivel\\_superior\\_ingenierias](https://www.researchgate.net/publication/340083018_La_integracion_de_los_dispositivos_moviles_Kahoot_Una_estrategia_didactica_para_la_evaluacion_de_matematicas_en_el_nivel_superior_ingenierias)
- The integration of mobile devices Kahoot A didactic strate
- Kolb, D. (2014). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. FT Press.
- Londoño, E., Roldán, N., Puerta, C., Tobón, E. y Vélez, R. (2023). Reflexiones sobre la articulación de enfoques pedagógicos y mediaciones pedagógicas en educación universitaria virtual. *Revista Virtual Universidad Católica Del Norte*, (69), 276-305. <https://doi.org/10.35575/rvucn.n69a11>
- Lund, A. (2015). A contribution to a critique of the concept playbour. En C. Fuchs y E. Fisher (Eds.), *Reconsidering value and labour in the digital age* (pp. 63-79). Palgrave Macmillan.
- Lund, A. (2014). Playing, gaming, working and labouring: framing the concepts and relations. *TripleC: Communication, Capitalism & Critique*, 12(2), 735-801. <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:768400/FULLTEXT01.pdf>
- Maraza, B., Cuadros, L., Fernández, W., Alay, Y. y Chillitupa, A. (2019). Análisis de las herramientas de gamificación online Kahoot y Quizizz en el proceso de retroalimentación de aprendizajes de los estudiantes. *Revista Referencia Pedagógica*, 7(2), 339-362. <https://rrp.cujae.edu.cu/index.php/rrp/article/view/193>
- Marshall, M. (1996). Sampling for qualitative research. *Family practice*, 13(6), 522-526. <https://academic.oup.com/fampra/article-abstract/13/6/522/496701>
- Martínez, G. (2017). Tecnologías y nuevas tendencias en educación: aprender jugando. El caso de Kahoot. *Opción: Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, (83), 252-277. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6228338>
- Mayring, P. (2014). *Qualitative content analysis: Theoretical foundation, basic procedures and software solution*. Beltz.
- Morschheuser, B., Hamari, J. y Maedche, A. (2019). Cooperation or competition. When do people contribute more? A field experiment on gamification of crowdsourcing. *International Journal of Human-Computer Studies*, 127, 7-24. <https://doi.org/10.1016/j.ijhcs.2018.10.001>
- Ordoñez, B., Ochoa, M., Erráez, J., León, J. y Espinoza, E. (2021). Consideraciones sobre aula invertida y gamificación en el área de ciencias sociales. *Revista Universidad y Sociedad*, 13(3), 497-504. [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2218-36202021000300497](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202021000300497)
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo [PNUD]. (2017). *Desiguales. Informe del Programa de las Naciones Unidas*. Uqbar.
- Poblete, O., López, M. y Muñoz, L. (2019). ¿De la frustración a la alegría o de la alegría a la frustración? Significados sobre inclusión educativa construidos por docentes a partir de su experiencia emocional. *Psyche (Santiago)*, 28(1), 1-14. [https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-22282019000100104](https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-22282019000100104)
- Porlán, R. (2020). El cambio de la enseñanza y el aprendizaje en tiempos de pandemia. *Revista de Educación Ambiental y Sostenibilidad*, 2(1), 1-7. [https://doi.org/10.25267/Rev\\_educ\\_ambient\\_sostenibilidad.2020.v2.i1.1502](https://doi.org/10.25267/Rev_educ_ambient_sostenibilidad.2020.v2.i1.1502)
- Poveda, D. y Cifuentes, J. (2020). Incorporación de las tecnologías de información y comunicación (TIC) durante el proceso de aprendizaje en la educación superior. *Formación universitaria*, 13(6), 95-104. [http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-50062020000600095](http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-50062020000600095)
- Queupil, J. y Durán, F. (2018). El principio de inclusión: similitudes y diferencias en la educación escolar y superior en Chile. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 12(1), 111-128. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782018000100111>
- Reinoso, E. y Hechenleiter, M. (2020). Percepción de los estudiantes de kinesiología sobre la innovación metodológica mediante flipped classroom utilizando Kahoot como herramienta de evaluación. *FEM: Revista de la Fundación*

- Educación Médica*, 23(2), 63-67. [https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S2014-98322020000200003](https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S2014-98322020000200003)
- Saavedra, M., Saavedra, C., Medina, C., Sedamano, M. y Saavedra, D. (2022). Aulas híbridas: la nueva normalidad de la educación superior a partir del Covid-19. *Apuntes Universitarios*, 12(2), 162-178. <https://doi.org/10.17162/au.v12i2.1044>
- Suárez, N., Requeiro, R., Urosa, B. y Cáceres, M. (2021). Evaluación de la docencia universitaria. Tendencias y tensiones fundamentales. *Formación universitaria*, 14(3), 37-46. [http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-50062021000300037](http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-50062021000300037)
- Troncoso, A., Aguayo, G., Acuña, C. y Torres, L. (2022). Creatividad, innovación pedagógica y educativa: análisis de la percepción de un grupo de docentes chilenos. *Educação e Pesquisa*, 48 1-21. <https://lc.cx/pWIBUy>
- Vezub, L. y Cordero, G. (2022). Formación docente y calidad en América Latina. Análisis de casos en Chile, Ecuador y Perú. *Revista Educación Superior y Sociedad (ESS)*, 34(1), 259-290. <https://doi.org/10.54674/ess.v34i1.561>
- Wang, A. y Tahir, R. (2020). The effect of using Kahoot! for learning. A literature review. *Computers & Education*, 149. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0360131520300208>