

1. Universidad Autónoma de Nuevo León.

Palabras clave: Gamificación; com-
petencia socioemocional; educación;
adolescentes.

R.: 26/01/21
A.: 23/04/21
P.: 01/07/21

DOI:

La gamificación como propuesta didáctica para el desarrollo de competencias socioemocionales en adolescentes

*Gamification as a didactic proposal for the
development of socio-emotional skills in
adolescents.*

Claudia Alejandra Morales Escareño¹
Irma María Flores Alanís¹

Resumen

La influencia de la gamificación en el ámbito educativo utiliza los elementos del juego como incentivo que proporcionan a los adolescentes la regulación de habilidades y actitudes en ambientes controlados por el docente para influir positivamente en el comportamiento del estudiante de secundaria al incrementar su motivación y favorecer la participación colaborativa.

Los retos a los que se enfrenta el profesor suelen ser más complejos debido a que los alumnos están en constante contacto con la tecnología tienen mayor interés en el aprendizaje cuando se presenta en un ambiente gamificado. Aranda y Caldera (2018) señalan que los procesos innovadores que utiliza el docente, como la gamificación, propicia no solo el desarrollo de conocimiento y habilidades, sino que también el desarrollo de competencias socioemocionales que permiten al alumno expresar los sentimientos. Por lo tanto, la aplicación de nuevas estrategias didácticas innovadoras utilizando los principios del juego, tiene como finalidad el de influir de manera positiva en el estudiante, incrementando la motivación y favoreciendo la participación (Kapp, 2012).

Este trabajo forma parte de la revisión teórica y conceptual de una disertación de doctorado que está en proceso; dicha revisión se enfoca a la exploración de las nuevas tendencias en los procesos educativos, entre ellos la gamificación y su impacto en el diseño, desarrollo e implementación de estrategias didácticas que promueven competencias en los estudiantes de secundaria, específicamente aquellas que tienen que ver con lo socioemocional en adolescentes. A manera de conclusión, se presenta el marco contextual y conceptual en la que se desarrolla dicha investigación doctoral.

Abstract

The influence of gamification in the educational field uses the elements of the game as an incentive that provide adolescents with the regulation of skills and attitudes in environments controlled by the teacher to influence the behavior of high school students in a positive way by increasing their motivation and favoring collaborative participation.

The challenges that the teacher faces are usually more complex because students are in constant contact with technology and have a greater interest in learning when it is presented in a gamified environment. Aranda and Caldera (2018) point out that the innovative processes used by the teacher, such as gamification, promote not only the development of knowledge and skills, but also the development of socio-emotional skills that allow the student to express feelings. Therefore, the application of new innovative didactic strategies using the principles of the game, aims to positively influence the student, increasing motivation and favoring participation (Kapp, 2012).

This work is part of the theoretical and conceptual review of a doctoral dissertation that is in process; This review focuses on exploring new trends in educational processes, including gamification and its impact on the design, development and implementation of teaching strategies that promote competencies in secondary school students, specifically those that have to do with socioemotional in adolescents. In conclusion, the contextual and conceptual framework in which said doctoral research is developed is presented.

Keywords

Gamification; socio-emotional competence; education; teenagers

Introducción

En la línea de investigación y generación de conocimiento, la teoría y la práctica de la enseñanza desde el plano educativo parte ante la necesidad de diseñar una propuesta didáctica gamificada para el desarrollo de competencias socioemocionales en adolescentes de educación básica en Coahuila, con la finalidad de prevenir el abandono escolar y el bajo rendimiento académico (SEP, 2017; Góngora y Balán, 2007); los investigadores Ortiz, Jordán y Agredal (2018) y Lumsden et al. (2016) anticipan la influencia positiva que tiene la gamificación en el desarrollo cognitivo de los estudiantes, en las emociones y en los procesos de socialización que se generan en el aula para el logro e incremento de la capacidad para resolver problemas socioemocionales en adolescentes.

El sistema educativo en México otorga al docente la capacidad de integrar procesos pedagógicos y metodológicos en la enseñanza áulica (SEP, 2017), esto da pie al empleo de herramientas tecnológicas como apoyo a actividades gamificadas, que crean oportunidades únicas al innovar ambientes de aprendizaje escolares para el empoderamiento de competencias emocionales en adolescentes. Dicho de otro modo, la UNESCO (2019) propone la pedagogía innovadora, como los juegos, las sesiones interactivas y las situaciones de la vida real, a modo de elementos fundamentales que sirven de prueba para determinar las capacidades de aprendizaje centradas en las competencias que los educandos pueden adquirir.

La Constitución Política otorga el derecho a la educación para todos los mexicanos y mexicanas y entre sus características principales está el artículo Tercero Constitucional donde se menciona que la educación en los niños, niñas y

adolescentes es imprescindible el desarrollo integral y armónico con la finalidad de potenciar el aprendizaje positivo y constructivista (DOF, 2019). Dicho lo anterior, las reformas educativas en México estén encaminadas a la integración del estudiante en la sociedad, sin embargo, de acuerdo con la evaluación internacional de PISA en el 2015 la realidad del contexto escolar dista mucho de ser la ideal (OECD, 2015). Debido a estas carencias, existen numerosas recomendaciones para que el docente no solo se centre en lo cognitivo, sino que también en el desarrollo de contenidos para afianzar las competencias socioemocionales desde la intención pedagógica con la finalidad de influir positivamente en la conducta psicológica y social del alumno (Kapp, 2012). La educación integral es una premisa para cultivar en los jóvenes la convicción, la motivación y la capacidad necesaria para contribuir al logro de desarrollo personal en una sociedad más incluyente, responsable, capaz de ejercer y defender sus derechos para mejorar su entorno social, profesional y académico (SEP, 2017, p.45,75; Repetto y Pena, 2010).

Según Oliva (2016) una educación “eficaz en el interior de un aula convierte el proceso de enseñanza en un valor social y de calidad, elaborados por docentes para contribuir al conocimiento y el desarrollo de competencias” (p.30). En cuanto a esto, Paredes (2018), dice que Rubington & Weinberg enuncian una problemática social basada en “la existencia alegada de una situación incompatible con los valores de un número significativo de personas que están de acuerdo en que es necesario actuar para cambiar la situación”, esto se produce “cuando un grupo influyente percibe una condición social que amenaza sus valores y puede ser remediada a través de la acción colectiva” (Sullivan, Thompson, Wright, Gross & Spady, 1980, p.103).

La problemática social en el contexto educativo mexicano conlleva la articulación de orientaciones y valores como un instrumento para funcionar en sociedad, de esta manera la dificultad de la integración de los adolescentes a una estructura social donde la trayectoria formativa se ve trunca por la disfunción familiar, la violencia escolar, la depresión, la baja autoestima provocando la inestabilidad emocional para continuar con sus estudios o se muestran con un bajo rendimiento académico (PLANEA, 2019).

Lo anterior evidencia la necesidad de generar una propuesta didáctica gamificada para el desarrollo de competencias socioemocionales en adolescentes. Por lo tanto, se busca el impacto social, cultural y educativo desde la planeación de la gamificación que permita gestionar las competencias socioemocionales para la inclusión de los adolescentes en los diversos contextos sociales en donde se desenvuelven.

Entre las investigaciones más significativas sobre el tema en el ámbito educativo, se observa que tiene cada vez más presencia el uso de herramientas que impliquen el juego y la tecnología para incitar a los estudiantes a participar de manera comprometida en la vinculación de la enseñanza y el aprendizaje (Prieto, 2020).

De acuerdo con Valda y Arteaga (2015) la gamificación emplea técnicas y dinámicas de juego que incentivan, inspiran e involucran al alumno a participar en las actividades propuestas por el docente para mantener la interacción entre el docente-alumno y entre iguales, alumno-alumno, y aluden que el concepto de gamificación está de moda en el ambiente educativo desde hace más de una década al impulsar en los estudiantes la toma de acciones deliberadas y de una manera predecible a través del juego. Para Harris (1968 p. 476) el movimiento que genera el juego es parte del aprendizaje activo que da respuesta a un sistema de comunicación dinámico el cual conlleva una gran necesidad de organización, competición e impulso y las divide en la supervivencia útil e inútil, donde tanto los hechos biosociales y culturales tienen una gran gama de utilidad para la humanidad, por ejemplo, los juegos populares tradicionales mismos

que muchos de ellos aún siguen vigentes, debido a que emplean el movimiento cinético recreativo que da placer, satisfacción, diversión y alegría, creando un sistema de emociones positivas en el individuo, por lo tanto, su influencia en la precepción de la gamificación el área educativa se enriquece con los métodos de comunicación y socialización.

Por otro lado, Lozada y Betancur (2017) conceptualizan la gamificación como el uso de la mecánica del juego, así como su dinámica para promover comportamientos deseados. Los autores Lee y Hammer (2011) explican que la gamificación abarca dos problemas en la educación, la motivación y el compromiso, estos implican tres áreas de oportunidad para su aplicación: la primera abarca lo cognoscitivo, es decir, donde se plantea el objetivo y la recompensa, que incluye las reglas del juego, la exploración activa y el descubrimiento guiado (las cuales son estrategias didácticas aplicadas en la pedagogía); la segunda área de oportunidad propuesta es la competencia emocional, misma que involucra sentimientos que evocan toda una gama de emociones tanto positivas como negativas, de logro y fracaso, de orgullo y temor; la tercera es la competencia social, donde el individuo a través del juego desempeña diversos roles, papeles e identidades que le permiten tomar decisiones con resultados favorables para sí mismo y el de su equipo.

Por otro lado, la reflexión sobre el concepto de competencia, Sánchez (2015), enfatiza que, “el desarrollo de habilidades y destrezas, es la capacidad de resolución de conflictos”, por esta razón, la toma de decisiones desarrolla actitudes útiles para la convivencia como la solidaridad, el respeto mutuo o la tolerancia, así como el aumento de la autoestima y la motivación de los estudiantes; su influencia en los sentimientos apoya la estructura de adaptación en un sistema de personalidad denominado actitudes-valores que tienen lugar a una motivación más profunda cuando se les integra en un sistema social y de colectividad. Esta estructura social dentro del aula se intensifica cuando el alumno es parte de la clase y se observan las competencias socioemocionales que el permiten al individuo ser parte de un grupo integrado, por lo que Beltrán, Rivera, & Maldonado (2018) aluden a la concepción de Parsons como un acuerdo dinámico del proceso social interiorizado por el individuo donde la motivación para participar en actividades gratificantes, como lo es la gamificación, donde el concepto de juego es el incentivo que involucran la motivación: extrínseca (incentivo externo) e intrínseca (satisfacción personal).

Cabe mencionar, que, a partir del 2018, la Secretaría de Educación Pública en México añadió la competencia socioemocional como parte de los planes y programas de estudio (SEP, 2018). Sobre este punto, el filósofo Comte (1984) fundador del positivismo, se basa en la reorganización intelectual, moral y política de orden social para la reconstrucción de la humanidad la cual es necesaria como una base racional de la conducta. Entonces, ¿qué se entiende por competencia socioemocional? Según Rendón (2011) dice que toda competencia que pone en acción de forma integrada el saber ser, saber conocer y el saber hacer en diversas interacciones, ámbitos, contextos sociales y escolares desarrolla la competencia socioemocional misma que es multidireccional en las áreas cognoscitiva, actitudinal y conductual y su aplicación en el campo educativo involucra: incertidumbre, identificación, interpretación, argumentación y resolución de problemas, integrando valores, conocimientos, habilidades sociales y emocionales que movilizan la actuación (p. 240). Hoy en día se considera que lo cognitivo configura lo afectivo y lo afectivo lo cognitivo, entonces, la idea de la enseñanza como una práctica emocional en la que intervienen ambos procesos es aceptada por investigadores y educadores (Hargreaves, 1998); por otro lado, históricamente la conceptualización de competencia y su uso en la educación

es expuesta por Dewey, (1897 citado por Restrepo, 2013) vincula la teoría de la metodología y la didáctica, con la práctica al basar el aprendizaje en la experiencia, esto significa la comprobación del pensamiento como medio de la acción si se requiere convertirlo en conocimiento.

Para tal efecto, Torres (2010), contrasta el área pedagógica y didáctica de la educación, como formas de construcción del conocimiento, pero es comprensivo, sistemático, flexible y humanista, pero también, señala que una enseñanza monótona, desmotiva y hace que el estudiante pierda el interés por las concepciones epistemológicas o cognoscitivas cuando se reflexionan a través de la metacognición, entonces “es necesario que los alumnos cuenten con ambientes de aprendizaje más efectivos y didácticos, dicho de otro modo, con entornos educativos que les permitan exponer sus habilidades de pensamiento y demostrar su capacidad de aprender” (p.135). De manera similar, Harris (1968) manifiesta que el hombre goza de la capacidad intelectual, moral y el temperamento innato que lo hace un ser único, por lo tanto, la preparación del personal docente en servicio cuando hace uso de la correcta aplicación de estrategias innovadoras para incentivar al educando deberá estar unificada a una serie de técnicas reflexivas que permitan constantemente revisar las visiones sobre la enseñanza, el aprendizaje y las diferencias individuales (citado por Paz, 2014).

Por lo tanto, la tecnología ha revolucionado el tema de la gamificación como novedoso, creativo, dinámico, especialmente cuando está adaptado a la enseñanza y el aprendizaje por el docente, quien funge como tutor y mediador de objetivos de logro en contextos educativos encaminados hacia la creación de conocimientos científicos que son de interés para los educadores (Travers, 1979, p. 19; Ortega, 2008; Coll y Monereo, Eds., 2008).

Marco Teórico

Entre los hallazgos más significativos sobre la gamificación y las habilidades socioemocionales aplicadas en el ámbito educativo, indican que la investigación educativa es una actividad encaminada hacia la creación de conocimientos científicos que son de interés para los educadores (Travers, 1979 p. 19). Delors (1996) en su discurso ante la UNESCO, “La educación encierra un tesoro”, puntualiza que, para enfrentar los nuevos retos del siglo XXI, existe la necesidad de establecer objetivos para una educación integral, los cuales deben estar organizados y aplicados en las actividades de los educadores basándose en los cuatro pilares básicos: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir y aprender a ser. También, la OMS (2020) señala a los proveedores de servicios educativos como los promotores del desarrollo emocional en los adolescentes cuando surjan problemas.

En la historia de la educación, los teorías de Locke (1902) dicen que los adultos pueden moldear el carácter moral e intelectual para adquirir hábitos correctos, y para adquirirlos Rousseau (1911), formuló las dimensiones del desarrollo (físicas, mentales, sociales y morales), con un programa especial que debe ser respetado y protegido; de esta manera, ambos pusieron en relieve la importancia de un ambiente idóneo para el desarrollo educativo, que requiere tareas, exámenes, normas y disciplina estricta, así mismo reconocen que los niños nacen con distintos temperamentos y preferencias que se mejoran y perfeccionan mediante el trato humano, la experiencia y la educación (citados por Meece, 1997; 18-19).

En contra parte, Dewey (1952) centra la educación orientada al estudiante, desde el punto de partida, el centro y el final; su enfoque pedagógico está basado en los intereses del individuo como centro de experiencias de aprendizaje, quien debe de ser tratado como un ser íntegro y único. De acuerdo con este pensamiento, Zepeda, & Abascal, & López (2016), dicen que se puede aprovechar la mecánica de aprendizaje para que el docente integre metodologías que incentiven al estudiante de secundaria a captar temas, actividades, ejercicios, etc. de una manera versátil, dinámica, divertida y emocionante.

Esto conlleva retos para lograr la hermenéutica del adolescente, y es necesario detectar las teorías que abordan el tema desde el punto de vista científico sobre todo, en las ideas de Sigmund Freud (citado por Shaffer, 2002; 41), cuando dice que el ser humano es dirigido por motivos y conflictos de los cuales gran parte de su vida es inconsciente y la personalidad del individuo está formada por experiencias tempranas; estas etapas del desarrollo humano que los padres manipulan, determinan los impulsos instintivos manifiestos en los rasgos del pupilo.

Entonces, para cambiar el pensamiento de un adolescente, según Piaget (1986) en la corriente operacional-formal, abre el camino para pensar sobre lo que es posible en la vida de uno, en la formación de una identidad estable y lograr una comprensión mucho más rica desde la perspectiva de la experiencia y el comportamiento. Tal como indica Elkind (1988), en la teoría de la audiencia imaginaria, el desarrollo del carácter emocional, es una forma de egocentrismo adolescente que implica confundir los pensamientos con alternativas hipotéticas a la realidad y puede empezar a cuestionarse todo, siendo esto el paso para que aumenten las inconsistencias lógicas, los defectos, que esto a su vez provoca sentimientos de frustración, rebeldía, enfados, de esto se desprende la teoría del pensamiento formal de Piaget, que causa como resultado, el vacío intergeneracional, por la ausencia de la niñez (citado por Schwier, 2008 p. 110; Shaffer, 2002). Respecto a esto la OMS (2020), la familia y la comunidad escolar representan un apoyo fundamental para adquirir toda una serie de competencias importantes que les permitirán ayudarles a hacer frente a las presiones que experimentan durante esta transición de la infancia hacia la edad adulta.

En cuanto al ámbito del desarrollo de las competencias socioemocionales tiene su aplicación en relaciones sanas, según Goleman (2006), estamos diseñados para conectar con los demás, estos circuitos sociales se activan en cualquier encuentro, sin importar donde se localice el individuo, ya sea en el aula, en el dormitorio, en la sala o habitación, de tal manera que la inteligencia social del cerebro se pone en marcha cuando se enfrenta a situaciones estresantes y complejas donde es esencial la supervivencia y claramente aporta en la madurez los hábitos mentales y de conducta, mismas que se relacionan con los valores (Argudín, 2015). Por ejemplo, Rendón (2015), afirma que, en la enseñanza de las competencias socioemocionales y estilos de enseñanza en la educación, si se focalizan en el desarrollo de habilidades sociales, la inteligencia emocional ligada al desempeño académico, comunicación, valores y la convivencia, tienen proyección en los diversos contextos pedagógicos entre alumnos y docentes.

Por otro lado, el psicólogo Edward Thorndike (citado por Goleman, 2006) menciona que cuando se establece un vínculo con otras personas, es un arma de doble filo, porque las relaciones positivas tienen un impacto benéfico en la salud del individuo; las tóxicas terminan envenenando el cuerpo lentamente; por estas razones se define la inteligencia social en 1920 como la capacidad de comprender y manejar a los hombres y las mujeres. Esto concuerda con la regulación emocional de Eisenberg, et al. (2004; 2000) entendida cómo la capacidad de aumentar, mantener o disminuir cualquier aspecto de una respuesta emocional, incluyendo la experiencia y el comportamiento

expresivo, por lo que al llevarla a la práctica educativa, según Rueda, Cabello, Filella y Ros (2017) implica enfatizar la necesidad de mejorar la convivencia escolar para optimizar el bienestar personal de los jóvenes y adolescentes en ambientes favorables para la regulación emocional de conflictos entre iguales (Carvajal-Carrascal y Caro-Castillo, 2009).

Este análisis idealiza el empleo de metodologías innovadoras en el diseño de propuestas didácticas gamificadas en ambientes de aprendizaje idóneos para el desarrollo de competencias socioemocionales en adolescentes, en tanto, los puntos mencionados por Piaget, Freud, Deway, Gross, Thompson, Filella y Goleman, quienes incluyen la promoción de comportamientos específicos con connotación positiva en los estudiantes (citados por Kapp, 2012) también tuvieron como objetivo potenciar el autocontrol emocional, desarrollar habilidades sociales, fortalecer el pensamiento crítico, fomentar la cooperación y la autorregulación (Muñoz, Herrero y García, 2018).

La gamificación en su raíz “game”, juego, y los afijos “i-fica-ción” indica un proceso, es decir, hacer, convertir en, producir, o la puesta en juego, en la transformación de actividades orientadas a la recreación (Pascuas, Vargas y Muñoz, 2017). La gamificación, originalmente fue diseñada para el sector empresarial como sistema motivador en el área de ventas y marketing, es de carácter antropológico y didáctico, el componente principal, el juego es inherente a la naturaleza humana, debido a que desde la niñez es parte del esparcimiento y diversión (Gómez, 2015; Teixes, 2015; Bantulá, 2004).

Ardila-Muñoz (2019), en su cuadro de matriz, sintetiza las macroestructuras construidas con el análisis discursivo para categorizar la gamificación (p. 79).

Matriz analítica de las macroestructuras semánticas de la categoría gamificación	
Subcategorías Síntesis de las macroestructuras	
Concepto y características de la gamificación	La gamificación adapta elementos del diseño de los juegos para ser implementados en situaciones no jugables como la educación. De esta manera, se procura crear ambientes de aprendizaje divertidos y voluntarios. La gamificación se fundamenta en influenciar el comportamiento o la actitud de las personas; en el caso de la educación, busca aumentar el compromiso de los estudiantes con su aprendizaje. Para lograrlo, acude a la definición de reglas, tareas de seguimiento y la realimentación positiva.
Beneficios de la gamificación	La gamificación en la educación trae beneficios como un mayor control y seguimiento a las acciones que adelantan los estudiantes; las actividades evaluativas pierden su carácter punitivo; la relación enseñanza-aprendizaje se caracteriza por la competitividad y la cooperación, y promueve el aprendizaje basado en problemas y el aprendizaje por descubrimiento.
Etapas de la gamificación	Las etapas para realizar ambientes de aprendizaje gamificados se caracterizan por analizar el contexto de la población objetivo; identificar los objetivos y rutas de aprendizaje; establecer las tareas individuales y colectivas; definir las recompensas a otorgar y brindar la posibilidad de repetir actividades.

Figura 1. Macroestructuras de la gamificación.

Nota Fuente: Ardila-Muñoz (2019, p.79).

De acuerdo con la Figura 1, es preciso resaltar que el medio educativo ha adoptado la gamificación como una metodología innovadora y activa para cautivar al oyente de una manera pragmática, misma que utiliza el juego como punto de partida. Al compararla con la investigación de Ortiz, Jordán y Agredal, (2018), ellos proponen recursos didácticos en las clases para aumentar la motivación y el compromiso de los alumnos, sobre todo, identificar los beneficios de ponerla en práctica a nivel intrapersonal. Otra propuesta gamificada en el diseño de ambientes de aprendizaje es la del Tecnológico de Monterrey, al categorizarlas en mecánicas, dinámicas, componentes, estéticas y emociones; también menciona que no se debe confundir con la ludicidad, los juegos

serios y el aprendizaje basado en juegos (ABJ), porque utilizan el juego como estrategia didáctica y sus componentes principales que tienen la función de motivar a través de puntos o incentivos, la narrativa, la retroalimentación, el reconocimiento y la libertad a equivocarse (EduTrends, 2016 p. 7). En otras palabras, la aplicación de los principios y elementos propios del juego en ambientes de aprendizaje idóneos propuestos por el docente, tienen el propósito de influir en el comportamiento, incrementar la motivación y favorecer la participación de los estudiantes (Kapp, 2012; Mekler, Brühlmann, Opwis y Tuch, 2013).

¿Cuáles son los elementos principales de la gamificación? Yu-kai (2013) dice que son el descubrimiento, la incorporación, los andamios y el final de juego, su estructura principal para ganar se encuentra la motivación, la mejora de la productividad y el compromiso. En tanto, para el Tecnológico de Monterrey (EduTrends, 2016), los describe con la intención de aprovechar y aplicar los principios y elementos del juego para el desarrollo de competencias, mismas que entre ellas incluye la evaluación formativa, como se muestra en la Figura 2.

Elementos del juego	Apoyo en el Sistema de Evaluación
Retos, misiones y desafíos	Aplica conocimientos y realiza tareas específicas. (Vinculación con la praxis del área cognitiva y motriz).
Narrativa	Favorece el aprendizaje de contenido declarativo, asociación de hechos, ideas y conceptos. (Vinculación con asignaturas de español y lenguaje).
Reglas y restricciones del juego	Demuestra el área actitudinal. (Vinculación con el desarrollo de competencias socioemocionales).
Elegir entre diferentes rutas	Demuestra habilidades de liderazgo, resolución de problemas y creatividad. (Vinculación con la asignatura de geografía)
Múltiples oportunidades para realizar una tarea, múltiples vidas, puntos de restauración.	Favorece el desarrollo de resiliencia, dominio de conocimientos específicos. (Vinculación con el desarrollo de habilidades socioemocionales ante el reto, la derrota y la frustración.)
Equipos, juego de roles, batallas.	Emplea el trabajo colaborativo, resolución de problemas, liderazgo, integración. (Vinculación con Educación Física, juegos y deporte educativo).
Puntos de experiencia, niveles, barras de progreso y acceso a contenido bloqueado.	Información sobre el progreso, logros de objetivos, feedback o retroalimentación. (Vinculación con la regulación del agón).
Insignias, niveles, puntos, logros, resultados obtenidos.	Evidencia de la adquisición de habilidades y el dominio de conocimientos. (Vinculación con la evaluación)
Cuenta regresiva	Valora la eficiencia del proceso, optimización de recursos, toma de decisiones y solución de problemas

Figura 2. Aplicación de los principios y elementos del juego.

Nota Fuente: Edutrends (2016, p.13). Análisis de la vinculación propia.

En el análisis de la Figura 2, la evaluación en el campo educativo tiene principios pedagógicos donde se evidencian los conocimientos, habilidades, actitudes y valores para garantizar los niveles educativos deseados (Airasian, 2002). También busca que el estudiante aprenda a organizar, estructurar y utilizar sus aprendizajes para resolver problemas con argumentos y elementos válidos para la autorregulación cognitiva, la y la metacognición (EduTrends, 2016; Lumsden, Edwards, Lawrence, Coyle y Munafò, 2016).

Por lo tanto, la evaluación gamificada se concibe como un proceso de carácter formativo, acción permanente dentro de la enseñanza y no un momento de comprobación de lo aprendido al final del periodo; por lo que constituye la oportunidad de mejora continua, permite realimentar los aprendizajes logrados por los estudiantes e identificar

la pertinencia de las actividades (Ferrer-Planchart, Fernández, Polanco, Montero y Ferrer, 2018). La práctica de la evaluación en la educación básica por el docente asume un rol de observador y guía pedagógico para otorgar una valoración de acuerdo con el nivel de desempeño del estudiante (SEP, 2017 p.114,170; Avendaño y Avendaño, 2016).

Materiales y métodos

En la revisión del marco teórico a través de la investigación documental para el enriquecimiento del sustento bibliográfico que hacen referencia a la gamificación, competencias socioemocionales, educación, adolescentes, se conceptualiza con base en los hallazgos lo siguiente:

La gamificación es de origen anglosajón diseñada inicialmente para el área empresarial, sin embargo, ésta ha sido adoptada por diversos medios y niveles educativos como herramienta didáctica en la enseñanza; la adopción de los elementos del juego en contextos no lúdicos para motivar acciones, resolver problemáticas sociales, culturales y de desarrollo humano, influye positivamente en las habilidades de pensamiento y aprendizaje, generando así una sinergia motivante que impacta en las áreas cognitivas, emocionales y sociales cuando se interactúa como rol de jugador (Lozada y Betancur, 2017; Lee y Hammer, Zichermann y Cunningham, 2011).

Otro punto es el desarrollo de competencias socioemocionales, las cuales son potencialmente suscitadas por las características naturales del juego, porque transmiten una sinergia de emociones, estimuladas por códigos de valores, la socialización, el aumento de la autoestima y la motivación; así mismo, involucran sentimientos de logro, fracaso, orgullo y temor, enojo, frustración, placer y felicidad, debido al comportamiento expresivo vivenciado a través de la experiencia, el cual se intensifica en el adolescente de edad escolar, creando así la necesidad de la regulación socioemocional en los diversos contextos en donde se desenvuelve (Repetto y Pena, 2010; Bantulá, 2004; Eisenberg, 2000; Gross, 2015; Muñoz, Herrero y García, 2018).

El tercer punto es con referencia al adolescente de edad escolar, quien trata de conceptualizarse a sí mismo, debido a los cambios fisiológicos, emocionales e intelectuales que sufre, por lo cual si no se le guía favorablemente, puede alterar su autoconcepto desde la formación de la identidad, los rasgos físicos, emocionales, intelectuales, de pensamiento, de valores y al relacionarse, etc.; este periodo de crecimiento y desarrollo se produce después de la niñez y antes de la edad adulta, entre los 10 y los 19 años, la pubertad es la fase más importante del ser humano por el crecimiento acelerado y los cambios abrumadores que determinan la personalidad del individuo, la cual mayormente la vive en la escuela (Meece, 1997; OMS, 2020, Carvajal y Caro, 2009).

Por último, en México, la Educación se establece en la Constitución Política como el derecho de todos los mexicanos y mexicanas, entre sus características principales está el Artículo Tercero Constitucional, en donde se resalta que la educación de los niños, niñas y adolescentes es imprescindible para el desarrollo integral y armónico; para potenciar el aprendizaje positivo y constructivista, por lo tanto, los alumnos de secundaria que atienden la escuela vivencian los cambios abruptos de la adolescencia durante su estancia escolar en donde son presa de sentimientos y emociones que deben de ser regulados por el docente en el contexto escolar. Por lo tanto, el uso de procesos metodológicos, pedagógicos y didácticos que emplee el maestro deben propiciar no solo el desarrollo de conocimiento y habilidades, sino que también potencializar y regular las

competencias socioemocionales que surgen en el alumnado al expresar sus sentimientos con una connotación positiva en el ámbito educativo; entonces hablar de educación implica enfrentar los nuevos retos del siglo XXI para que sea integral, organizada en los cuatro pilares básicos: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir y aprender a ser, mismos que deben de estar incluidos en las actividades aplicadas por los educadores (Kapp, 2012; Aranda y Caldera, 2018; SEP, 2018; 2017; Carvajal y Caro, 2009; Delors, 1996).

Resultados y discusiones

Los resultados del proceso de análisis de datos se basarán en los hallazgos de la investigadora desde la aproximación holística o sentenciosa de la temática, se contemplan diversas concepciones propias que subyacen de la investigación documental

Se idéntica a la gamificación como una nueva metodología innovadora que se emplea en multiniveles educativos para la enseñanza y el aprendizaje que se emplea en una gran diversidad de temas. También es una herramienta que sigue en expansión y cada vez es más utilizada en diversos ámbitos con fines lucrativos debido a lo productivo del uso de los elementos del juego como medio motivacional (Marín, 2015; Ortiz, Jorgan y Agredal, 2018; Beltrán, Rivera y Maldonado, 2018).

La investigadora conceptualiza la gamificación en el área educativa como un componente motivacional de la metodología didáctica de la enseñanza y el aprendizaje que utiliza los elementos del juego en ambientes no lúdicos para el cumplimiento de diversas tareas y retos, así mismo, potencializa las competencias para el desarrollo de habilidades socioemocionales y promover comportamientos deseados (Lee y Hammer, 2001; Eisenberg, 2000; Yu-kai, 2013).

Por lo tanto, para el logro del desarrollo de competencias socioemocionales implica la convivencia, las emociones, el respeto, la autoestima, la motivación con la finalidad de conectar con los demás, por lo cual implica la regulación emocional para aumentar la capacidad de aumentar, mantener o disminuir cualquier respuesta que se presente en las relaciones positivas o tóxicas en las que se involucre al individuo, debido a que influye en su pensamiento, para acusarlo o excusarlo de su comportamiento al convivir con otros en diversos contextos, por lo tanto, esto se refleja en el desempeño académico, la comunicación y hábitos que reflejan la influencia de sus sentimientos. Cabe mencionar que, a partir del 2018, la Secretaría de Educación Pública en México añadió las competencias socioemocionales como parte de los planes y programas de estudio como parte de la currícula (SEP, 2018; Goleman, 2011; Rendón, 2015; Eisenberg, et al., 2004; Rueda, Cabello, Filella, y Ros, 2017).

La investigadora conceptualiza el desarrollo de competencias socioemocionales con base en la revisión documental teórica como un proceso químico y neuronal que afecta el raciocinio del individuo en sus relaciones interpersonales, mismas que queden tener un desenlace positivo o negativo de acuerdo con la madurez emocional que se haya desarrollado al momento de la interacción (Beltrán, Rivera, & Maldonado, 2018; Sullivan, Thompson, Wright, Gross & Spady, 1980, p.103).

Esto conlleva a que un individuo de edad escolar que está irrumpiendo en la etapa de la adolescencia, denominada como especial entre las edades de 12 a 19 años, porque hace frente a cambios abruptos que determinan la personalidad como parte de su crecimiento fisiológico, intelectual, emocional y social para llegar a la edad

adulta. Sin embargo, en los contextos escolares se establecen formas de atender a un niño en desarrollo para que logre su madurez hacia un estado de adultez al final de su edad escolar en educación básica y lograr su inclusión en la comunidad social. En tal sentido, para conceptualizar la adolescencia, la investigadora lo define como un proceso evolutivo de vida, donde un individuo se incursiona de acuerdo con las fases madurativas en donde tiene que dejar la infancia por medio de cambios biopsicosociales para convertirse en un adulto (OMS, 2020; Elkind, 1983 citado por Schwier, 2008; Kett, 1977; Freud, Piaget, Erikson citados por Meece, 1997; Carvajal y Caro, 2009).

Con respecto al tema de educación, a través de los años se han integrado diferentes perspectivas que la han conceptualizado como un campo de atracción de las ciencias humanas; hablar de ella es sin duda sinónimo de actualización y trascendencia educativa donde los beneficios que despliega son desde el goce comprensivo del campo de las ciencias, el arte, la naturaleza, el deporte y el juego como marco multidisciplinario articulado para atender las últimas tendencias del aprendizaje que se enfocan en la superación de modelos unidireccionales entre diversas disciplinas que se atienden desde la pedagogía, la metodología y la didáctica para la impartición del conocimiento de una manera, sistemática, flexible, comprensiva y humanista por el docente en entornos educativos que se habilitan para la enseñanza y el aprendizaje intelectual, moral, social y emocional. De acuerdo con la indagación sobre la educación la investigadora la conceptualiza como el conjunto de interrelaciones disciplinares que establecen distintos campos de comprensión donde ocurre la enseñanza impartida a individuos de edad escolar para habilitar el proceso aprendizaje continuo. (Marcuse, 1969; SEP, 2018, 2017; Fuentes y Collado, 2019; Torres, 2010; Colom y Rodríguez).

Conclusiones

En la documentación bibliográfica se encuentra el impacto social, cultural y educativo de la gamificación en el desarrollo de competencias socioemocionales con individuos de edad escolar desde diversos contextos, niveles escolares y sociales en donde se han gestionado proyectos educativos impulsados por la gamificación y sus métodos de aplicación.

La influencia de la gamificación con su componente principal, la motivación, actúa en el plano de la enseñanza y el aprendizaje desde la impartición del conocimiento hasta el desarrollo de competencias socioemocionales las cuales permean en la ideología generacional e invita a la reflexión de nuevas metodologías innovadoras en contextos escolares para el desarrollo de la personalidad y redirección de comportamientos desde escenarios colaborativos a través del juego.

El marco educativo es trascendental en la adopción de nuevas herramientas técnico-pedagógicas y es punta de lanza cuando implican cada vez más la tecnología, mismas que los adolescentes, por sus características de socialización claramente están expuestos hoy en día, por lo tanto, la gamificación es adoptada favorablemente por educadores para el uso de actividades innovadoras en el aula.

Esto quiere decir que, aunque los retos a los que se enfrenta el profesor suelen ser cada vez más complejos debido a que los alumnos están en constante exposición tecnológica, por lo tanto, si el educador se convierte en investigador del aprendizaje accede a una gran variedad de herramientas disponibles para que sus alumnos tengan mayor interés en la clase, en especial desde un ambiente gamificado, que de acuerdo con la investigación logra la motivación deseada.

Referencias

- Airasian, P. (2002). *Assessment in the Classroom. A concise approach. La evaluación en el salón de clases*. McGraw-Hill Interamericana Editores.
- Avendaño, D., y Avendaño, V. (2016). Evaluación de las actitudes del profesorado ante la integración de las tecnologías de la información y comunicación en el nivel superior. *Revista Electrónica de Investigación e Innovación Educativa*, 1(1), 14-31.
- Aranda, M., y Caldera, J. (2018). Gamificar el aula como estrategia para fomentar habilidades socioemocionales. *Revista educ@rnos*. 8. 41-66.
- Ardila-Muñoz, J., (2019). Supuestos teóricos para la gamificación de la educación superior. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 12(24), 71-84.
- Argudín, Y. (2015). Educación basada en competencias. *Revista Magistralis*, No. 20. <http://repositorio.iberopuebla.mx/licencia.pdf>
- Bantulá, J. (2004) *Los juegos motrices cooperativos*. Colección Pedagogías Corporales. España: Editorial Paidotribo.
- Beltrán, A., Rivera, R. & Maldonado J. (2018). El valor de la gamificación como herramienta educativa. *Gamificación En Iberoamérica. Experiencias desde la comunicación y la educación*. Universidad Politécnica Salesiana p. 97-110.
- Calderero, J., Aguirre, A., Castellanos, A, Peris, R., y Perochena, P. (2014). Una nueva aproximación al concepto de educación personalizada y su relación con las tic. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 15(2), <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=2010/201031409007>
- Carvajal-Carrascal, G. y Caro-Castillo, C. (2009). Soledad en la adolescencia: análisis del concepto. *Aquichan*, 9(3), 281-296. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=741/74112147008>
- Coll, C. y Monereo, C. (Eds.). (2008) *Psicología de la educación virtual. Aprender y enseñar con las Tecnologías de la Información y la Comunicación*. Madrid, España.
- Comte, A. (1984). *Discurso sobre el espíritu positivo*. Madrid: Alianza Editorial. 4-72. <http://biblio3.url.edu.gt/Libros/comte/discurso.pdf>
- Delors, J. (1996.). "Los cuatro pilares de la educación" en *La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI, Madrid, España: Santillana/UNESCO. pp. 46, 91-103.
- Diario Oficial de la Federación (15 de mayo, 2019) DECRETO por el que se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones de los artículos 3o., 31 y 73 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en materia educativa. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5560457&fecha=15%2F05%2F2019&print=true
- EduTrends. (2016). *Gamificación*. Observatorio de Innovación Educativa del Tecnológico de Monterrey. Nuevo León, México. <https://observatorio.tec.mx/edutrendsgamificacion>
- Eisenberg, N. (2000) Emotion, regulation, and moral development. *Annual review of psychology*, 51, 1, 665-697. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.51.1.665>

- Eisenberg, N., Spinrad, T. L., Fabes, R., Reiser, M., Cumberland, A., Shepard, A. (2004). The relations of effortful control and impulsivity to children's resiliency and adjustment. *Child Development*, 75, 25-46. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2004.00652>.
- Ferrer-Planchart, S., Fernández, R., Polanco, D., Montero, M. y Ferrer, E. (2018). La Gamificación como herramienta en el trabajo docente del orientador: innovación en asesoramiento vocacional desde la neurodidáctica. *Revista Iberoamericana de Educación*, 78(1), 165-182. <https://doi.org/10.35362/rie7813236>
- Goleman, D. (2011). *The Brain and Emotional Intelligence: New Insights*. Barcelona, España.
- Goleman, D. (2006). *Social Intelligence*. Editorial Kairós.
- Gómez, I. (2015). Gamificación como recurso de la ingeniería en comunicación social. *Razón y Palabra*, (90), <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=1995/199538784009>
- Góngora, C., y Balán, C. (2007). Las Estrategias de Enseñanzas Lúdicas como Herramienta de la Calidad para el Mejoramiento del Rendimiento Escolar y la Equidad de los Alumnos del Nivel Medio Superior. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5 (5), 60-67. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=551/55121025009>
- Gross, J. (2015) The Extended Process Model of Emotion Regulation: Elaborations, Applications, and Future Directions, *Psychological Inquiry*, 26:1, 130-137.
- Hall, G. (1904). *Adolescence: Its psychology and its relations to physiology, anthropology, sociology, sex, crime, religion and education*, Nueva York: Appleton-Century-Crofts. <https://ajp.psychiatryonline.org/doi/abs/10.1176/ajp.61.2.375>
- Hargreaves, A. (1998). The emotional practice of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 14, 835- 854. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(98\)00025-0](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(98)00025-0)
- Harris, M. (1968) El desarrollo de la teoría antropológica. *Historia de las teorías de la cultura. The rise of anthropological theory. A history of theories of culture*. Primera edición en español. Siglo XXI de España Editores, S.A. (135;476). https://www.sigloxxieditores.com/libro/el-desarrollo-de-la-teoria-antropologica_16984/
- Ibarrola, M. et. all. (2019). "Los desafíos que enfrenta la formación de los jóvenes para el trabajo del siglo XXI. Las escuelas de nivel medio superior y otras alternativas". Gobierno de México, SEP. https://www.sep.gob.mx/es/sep1/educacion_media_superior
- Kapp, K. (2012). *La gamificación del aprendizaje y la instrucción: métodos y estrategias de juego para la formación y la educación*. Pfeiffer.
- Lee, J. y Hammer, J. (2011). "Gamification in education: What, how, why bother?", *Acad. Exch. Q.*, (15)2, 146. https://www.academia.edu/570970/Gamification_in_Education_What_How_Why_Bother
- Lozano, A. (2014). Teoría de Teorías sobre la Adolescencia. *Ultima década*, 22(40), 11-36. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362014000100002>

- Lozada, C. & Betancur, S. (2017). La gamificación en la educación superior: una revisión sistemática*. Revista Ingenierías Universidad de Medellín, 16(31). 10.22395/rium.v16n31a5
- Lumsden, J., Edwards, E.A., Lawrence, N.S., Coyle, D. y Munafò, M.R. (2016) Gamification of Cognitive Assessment and Cognitive Training: A Systematic Review of Applications and Efficacy JMIR Serious Games 4(2):e11. <https://games.jmir.org/2016/2/e11>
- Martínez, A. y Ríos, F. (2006). Los Conceptos de Conocimiento, Epistemología y Paradigma, como Base Diferencial en la Orientación Metodológica del Trabajo de Grado. Cinta de Moebio. Revista de Epistemología de Ciencias Sociales, Universidad de Chile, (25) 111-121. <https://cintademoebio.uchile.cl/index.php/CDM/article/view/25960>
- Marín, V. (2015). La gamificación educativa: una alternativa para la enseñanza creativa. Digital Education Journal, Barcelona, (90)1-4. <https://revistes.ub.edu/index.php/der/article/view/13433/pdf>
- Meece, J. (1997) Child and Adolescence Development for Educators. México: McGraw-Hill Interamericana.
- Mekler, E., Brühlmann, F., Opwis., K. y Touch, A. (2013). Do Points, Levels & Leaderboards Harm Intrinsic Motivation? An Empirical Analysis of Common Gamification Elements. In: Proceedings of the First International Conference on Gameful Design. Research, and Applications. Presented at: Gamification; October 02-04, 2013; Stratford, ON, Canada p. 66-73. <https://dl.acm.org/doi/10.1145/2583008.2583017>
- Muñoz, L., Herrero, R., & García, C. (2018). El kahoot como medio educativo para el aprendizaje de destrezas sociales y gestión emocional en el alumnado de Educación Superior. Gamificación En Iberoamérica. Experiencias desde la comunicación y la educación. Universidad Politécnica Salesiana, p.425-437 https://www.researchgate.net/profile/Angel_TorresToukoumidis/publication/328031316_Gamificacion_en_IberoamericaExperiencias_desde_la_comunicacion_y_la_educacion/links/5bb3c79092851ca9ed34ec3e/Gamificacion-en-IberoamericaExperiencias-desde-lacomunicacion
- Oliva, H. (2016). La gamificación como estrategia metodológica en el contexto educativo universitario. Realidad y Reflexión, 44(0), 1–19. <https://doi.org/10.5377/ryr.v44i0.3563>
- Organización Mundial de la Salud (2020). Desarrollo en la adolescencia. Salud de la madre, el recién nacido, del niño y del adolescente. https://www.who.int/maternal_child_adolescent/topics/adolescence/dev/es/
- Ortega, J. (2008). Formación docente y uso escolar de las TIC. Boletín de Educación, 1(39), 28-36.
- Ortiz., A., Jordán, J. y Agredal, M. (2018). Gamificación en educación: una panorámica sobre el estado de la cuestión. Educação e Pesqui, 44. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=298/29858802073>
- Paredes, G. (2018). Los serious games como herramientas educo-informativas para el diseño de la conciencia social. Gamificación En Iberoamérica. Experiencias desde la comunicación y la educación. Universidad Politécnica Salesiana, 303-329.

- Pascuas, Y., Vargas, E. y Muñoz, J. (2017). Experiencias motivacionales gamificadas: una revisión sistemática de literatura. *Innovación educativa* (México, DF), 17(75), 63-80. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-26732017000300063&lng=es&tlng=es.
- Paz, C. (2014). Competencias docentes para la atención a la diversidad: Investigación acción en la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán de Honduras (Tesis de doctorado). Universidad de Alicante, España.
- PLANEA (2019) Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes PLANEA 2019 Tercero de Secundaria. <http://www.planea.sep.gob.mx/>
- OECD (2015). Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) 2015-Resultados, París, Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, 2016. <https://www.oecd.org/pisa/>
- Rendón, A. (2015). Educación de la competencia socioemocional y estilos de enseñanza en la educación media. *Sophia*, 11(2). Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=4137/413740778009>
- Repetto, E., y Pena, M. (2010). Las Competencias Socioemocionales como Factor de Calidad en la Educación. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 8 (5), 82-95. <http://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=55119084006>
- Restrepo, B. (2013). Fundamentos teóricos de la evaluación por competencias: trazabilidad histórica del concepto. *Uni-pluriversidad*, 13(2), 14-23. <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/unip/article/view/16970/14694>
- Ruffino, P. (2014). From Engagement to Life or: How to Do Things with Gamification? En M. Fuchs, S. Fizek, P. Ruffino & N. Schrape. *Rethinking Gamification*, 47-68. Lüneburg, Germany: Meson Press
- Rueda, P., Cabello, E., Filella, G., y Ros, A. (2017). Los programas de educación emocional Happy 8-12 y Happy 12-16 para la resolución asertiva de conflictos en niños y adolescentes. *Innovación Educativa*, (27), 75-90. <https://doi.org/10.15304/ie.27.4315>
- Sánchez, J. (2015). Gamificación. *Education In The Knowledge Society (EKS)*, 16(2), 13-15.
- Schwier, J. (2008). Games and Contradiction of Childhood. *Ágora para la EF y el Deporte*, (6)2008, p. 109-118. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2573825.pdf>
- Secretaría de Educación Pública (2017). Educación Física. Educación básica. Plan y programas de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación. México. pp. 15, 22-25, 29-31; 169-171.
- Secretaría de Educación Pública (2017). Educar para la libertad y la creatividad. Modelo educativo para la educación obligatoria. México. p. 75
- Secretaría de Educación Pública (2017). Aprendizajes Clave para la Educación Integral. Educación Física. Educación Básica. Plan y programas de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación. México. pp. 15, 22-25, 29-31; 45, 120, 169-171

- Shaffer, D. (2002). Capítulo 2. Teorías clásicas del desarrollo social y de la personalidad. Desarrollo social y de la personalidad (pp. 41-45, 60-65). México: Thomson, 2002. <http://opendata.dspace.ceu.es/handle/10637/2171>
- Sullivan, T., Thompson, K., Wright, R., Gross, F., & Spady, D. (1980). Social problems: Divergent perspectives. Nueva York, Estados Unidos: Wiley.
- Teixes, F. (2015). Gamificación: Fundamentos y aplicaciones. Volúmen 7 de UOC Business School. Barcelona, España: Editorial UOC.
- Travers, R. (1979). Introducción a la investigación educacional. Buenos Aires: Paidós.
- Torres, M. (2010). La enseñanza tradicional de las ciencias versus las nuevas tendencias educativas. Revista Electrónica Educare, 14(1), 131-142. <http://doi.org/10.15359/ree.14-1.11> Recuperado de <http://www.revistas.una.ac.cr/index.php/EDUCARE/article/view/1515>
- UNESCO (1998) El niño y el juego. Planteamientos teóricos y aplicaciones pedagógicas N°34 Estudios y documentos de Educación. <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001340/134047so.pdf>
- UNESCO (2019). Las TIC en la educación. Recuperado de <https://es.unesco.org/themes/tic-educacion>
- UNESCO (2019). Cuando la neurociencia y la IA confluyen: ¿Qué nos reserva el futuro del aprendizaje? Entrevista a la Dra. Nandini Chatterjee Singh. <https://es.unesco.org/news/cuando-neurociencia-y-ia-confluyen-que-nos-reserva-futuro-del-aprendizaje>
- Valda, F., y Arteaga, C. (2015). Diseño e implementación de una estrategia de gamificación en una plataforma virtual de educación. Fides et Ratio - Revista de Difusión cultural y científica de la Universidad La Salle en Bolivia, 9(9), 65-80. http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2071-081X2015000100006&lng=es&tlng=es
- Yu-kai, C. (2013). Gamification Design: 4 Phases of a Player's Journey. <http://yukaichou.com/gamification-examples/experience-phases-game/>
- Zepeda, S., & Abascal, R., & López, E. (2016). Integración de Gamificación y Aprendizaje Activo en el Aula. Ra Ximhai, 12 (6), 315-325.
- Zichermann, G., y Cunningham, C. (2011). Gamification by design: Implementing game mechanics in web and mobile apps. Canada: O