



Gamificación para mejorar habilidades comunicativas en estudiantes universitarios*

<https://doi.org/10.22395/csye.v13n26a4668>

Patricia Carbajal Destre

Universidad Privada del Norte, Lima, Perú
patricia.carbajal@upn.edu.pe
<https://orcid.org/0000-0003-3662-8599>

Mario Ninaquispe Soto

Universidad Privada del Norte, Lima, Perú
mario.ninaquispe@upn.edu.pe
<https://orcid.org/0000-0002-6287-3291>

Gricelda Lizarraga Halanocca

Universidad Privada del Norte, Lima, Perú
gricelda.lizarraga@upn.edu.pe
<https://orcid.org/0000-0002-3553-2141>

Kelly Karol Chafloque Barrios

Universidad Privada del Norte, Lima, Perú
kelly.chafloque@upn.edu.pe
<https://orcid.org/0000-0001-7127-0364>

Cómo citar: Carbajal Destre, P., Ninaquispe Soto, M., Lizarraga Halanocca, G. y Chafloque Barrios K. K. (2024). Gamificación para mejorar habilidades comunicativas en estudiantes universitarios. *Ciencias Sociales y Educación*, 13(26), 1-21. <https://doi.org/10.22395/csye.v13n26a4668>

Recibido: 13 de febrero de 2024.

Aprobado: 13 de abril de 2025.

El presente trabajo de investigación se elaboró sobre la base de una investigación de posgrado la cual se tituló: "Gamificación como técnica de motivación para mejorar las habilidades comunicativas orales y escritas en estudiantes de una universidad privada, Lima, 2022". La misma fue autofinanciada y los autores presentaron sus aportes oportunos para su elaboración.

Copyright © 2024. *Ciencias Sociales y Educación* es una publicación de acceso abierto bajo la licencia Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International (CCBY-NC-ND 4.0).

RESUMEN

El propósito de la investigación es determinar el efecto de la gamificación en las habilidades comunicativas de estudiantes universitarios. Para tal efecto, la metodología fue de enfoque cuantitativo, cuasiexperimental y aplicada. Asimismo, la técnica empleada fue la observación y como instrumento se empleó la rúbrica. En la investigación participaron 160 estudiantes universitarios de una población de 9.600, los cuales se dividieron en 80 pertenecientes al grupo control y 80 al grupo experimental. Los resultados reportados indicaron que el grupo experimental alcanzó el 91 % en el pretest en el nivel regular y, posteriormente al programa, 56 % alcanzó el nivel bueno y 44 % nivel excelente. En los resultados inferenciales mediante la aplicación de U de Mann Whitney, las capacidades hablar, escuchar, escribir y leer se vieron influenciadas por la gamificación, obteniendo significancias asintóticas de 0.000; lo que permitió aceptar todas las hipótesis específicas. Se concluyó que la gamificación es una estrategia importante para mejorar las habilidades comunicativas de estudiantes universitarios, lo que demuestra la efectividad del programa implementado en el grupo experimental de estudiantes.

Palabras clave: gamificación; habilidades comunicativas; habilidades para hablar; habilidades para escuchar; habilidades de lectura.

Gamification to Improve University Students' Communication Skills

ABSTRACT

The purpose of this research is to determine the effect of gamification on university students' communication skills. To this end, the methodology was applied quantitative quasi-experimental design. Observation was the technique used, and the instrument used was a rubric. The study involved 160 university students from a population of 9,600, divided into 80 in a control group and 80 in an experimental group. Reported results indicated that the experimental group achieved 91% of the pretest scores at an average level, and after the program, 56% achieved a good level and 44% an excellent level. In inferential results, using the Mann-Whitney U test, speaking, listening, writing, and reading skills were influenced by gamification, obtaining 0.000 asymptotic significance levels, which allowed the acceptance of all the specific hypotheses. The study concluded that gamification is an important strategy to improve university students' communication skills, demonstrating the effectiveness of the program implemented in the experimental group of students.

Keywords: gamification; communication skills; speaking skills; listening skills; reading skills.

Gamificação para melhorar habilidades comunicativas em estudantes universitários

RESUMO

O objetivo da pesquisa é determinar o efeito da gamificação nas habilidades comunicativas de estudantes universitários. Para esse fim, a metodologia teve uma abordagem quantitativa, quase-experimental e aplicada. Além disso, a técnica utilizada foi a observação e, como instrumento, empregou-se a rubrica. Participaram da pesquisa 160 estudantes universitários de uma população de 9.600, divididos em 80 pertencentes ao grupo de controle e 80 ao grupo experimental. Os resultados indicaram que o grupo experimental alcançou 91% no pré-teste no nível regular e, posteriormente ao programa, 56% atingiu o nível bom e 44% o nível excelente. Nos resultados inferenciais, por meio da aplicação do teste U de Mann-Whitney, as capacidades de falar, ouvir, escrever e ler foram influenciadas pela gamificação, obtendo significâncias assintóticas de 0,000; o que permitiu aceitar todas as hipóteses específicas. Concluiu-se que a gamificação é uma estratégia importante para melhorar as habilidades comunicativas dos estudantes universitários, demonstrando a efetividade do programa implementado no grupo experimental.

Palavras-chave: gamificação; habilidades comunicativas; habilidades de fala; habilidades de escuta; habilidades de leitura.

Introducción

El juego es una actividad natural en la vida de las personas. De hecho, esta actividad se encuentra integrada en diversas culturas del mundo y está presente en la vida cotidiana del ser humano. Es por ello que los avances en el sistema educativo han adoptado en su metodología los principios del juego para integrarlo dentro de lo que se denomina gamificación como una herramienta didáctica, la cual tiene sus antecedentes en el mundo empresarial. Debido a ello, se está empleando actualmente en diversos campos de la educación, como el aprendizaje de idiomas, y como un método de intervención emocional, cognitivo y social en estudiantes que no tienen motivación para el estudio y que con la gamificación encontraron una forma de aprender de manera gratificante y motivadora (Chaves Yuste, 2019).

Con relación a las habilidades comunicativas, Guillén-Chávez *et al.* (2021) indicaron que las personas requieren tener una comunicación efectiva tanto oral como escrita y, por ello, los estudiantes deben ser preparados en esa materia desde la escuela básica. De tal manera que, en la etapa universitaria, se espera que tengan un desenvolvimiento claro, preciso y persuasivo, que les permita interactuar a diferente nivel sin problemas. En consecuencia, declaran que la formación en habilidades comunicativas son aprendizajes básicos para la formación profesional.

En el contexto de la Covid 19, se observó que era recurrente la desmotivación que sentían los estudiantes en clase luego de implementar el sistema de educación virtual en la universidad. Se suma a esto que los docentes no se encontraban preparados para abordar una situación así y, en consecuencia, presentaban insatisfacción al no asegurar un aprendizaje significativo en el estudiante (Jiménez Cardona, 2021). El origen de estas dificultades era que muchos estudiantes no contaban con cámara ni audio o en su defecto, manifestaban que su señal no era buena, incluso en algunas ocasiones eran reemplazados por otras personas sin que el docente se percatara de ello (Riofrío Guadalupe *et al.*, 2022). Esta situación podría ser diferente con el empleo de la gamificación, porque su implementación implica la participación activa del estudiante, que se involucra en su aprendizaje a través de la motivación del juego que le plantea retos permanentes y convoca su interés por querer obtener premios y calificaciones en el juego, contribuyendo de esa forma con su aprendizaje (Song *et al.*, 2017).

Lo descrito anteriormente se resume en la siguiente pregunta de investigación: ¿Cuál es el efecto de la gamificación como estrategia metodológica sobre las habilidades comunicativas de los estudiantes universitarios de una universidad privada? En ese sentido, el objetivo general del estudio fue determinar el efecto de la gamificación sobre las habilidades comunicativas de los estudiantes

universitarios. Y cómo hipótesis general se planteó que la gamificación mejora significativamente sus habilidades comunicativas.

1. Marco teórico

1.1. Antecedentes del estudio

En lo que respecta a los antecedentes nacionales de esta investigación, se encontró el estudio de Cassinelli Doig *et al.* (2022), quienes pusieron a prueba cinco herramientas lúdicas para fomentar el trabajo colaborativo en estudiantes universitarios. En este estudio cuasiexperimental participaron 94 estudiantes. Al respecto, concluyeron luego de testear estadísticamente los resultados que estas herramientas son útiles para promover el aprendizaje empático influyendo en una comunicación efectiva; sobre todo el empleo de la herramienta lúdica Disko que activó a los estudiantes en su participación en clase, promoviendo la interrelación entre ellos, la comunicación y, por ende, su aprendizaje en la materia.

Del mismo modo, Flores-Bueno *et al.* (2021) emplearon la gamificación para desarrollar las capacidades informáticas en universitarios. El estudio cuasiexperimental se realizó en dos grupos; el grupo control con 11 estudiantes y el grupo experimental con 20 estudiantes. En el postest se reportaron diferencias en el grupo experimental evidenciando con ello un cambio importante en las habilidades del estudiante, donde incluyó el compromiso por el aprendizaje. Se concluyó que la gamificación respondió a la mejora del nivel de compromiso de los estudiantes en el aprendizaje, sin dejar de resaltar las capacidades mejoradas objeto del estudio.

Godoy-Cedeño *et al.* (2020), elaboraron un artículo sobre la gamificación en el potenciamiento del pensamiento lógico-matemático de estudiantes universitarios. La metodología fue de enfoque cuantitativo y cuasi experimental, participaron 30 estudiantes entre el grupo experimental y de control. Los resultados demostraron que el grupo experimental alcanzó mejores niveles de logro. Se concluyó que la gamificación influye significativamente en el pensamiento lógico matemático de estudiantes universitarios.

En ese mismo propósito, Alarcón-Díaz *et al.* (2020) presentaron un estudio para realizar comparaciones estadísticas de la gamificación como estrategia didáctica en universitarios. El estudio fue de tipo aplicada, cuasi experimental y cuantitativa. Participaron 35 estudiantes para el grupo de control y 37 para el grupo experimental. Se concluyó que la estrategia de gamificación es una herramienta significativa que contribuye en el esfuerzo, generando motivación en el estudiante y obteniendo los resultados planificados inicialmente.

Sobre los estudios internacionales, Sari *et al.* (2022) desarrollaron en Bengkulu (Indonesia) uno con el objetivo de emplear la gamificación para el desarrollo de capacidades de comprensión lectora en estudiantes de octavo ciclo de una universidad. Concluyeron que la aplicación del método mencionado tiene una influencia significativa en la comprensión lectora de los estudiantes porque ayudó a estimular esa capacidad mediante la práctica de la lectura de textos relacionados al objeto de aprendizaje.

Por su parte, Ali (2022) propuso en Egipto un estudio con el objetivo de determinar el impacto del uso del programa Socrative SRS en la mejora de la comprensión lectora en estudiantes universitarios. Los resultados lograron mejorar dos aspectos en el estudiante: su comprensión lectora y estimular el compromiso con su aprendizaje. Se concluyó que el programa fue útil para que los estudiantes comprendan mejor la lectura y se integren con sus compañeros en ese propósito.

1.2. Fundamentación teórica de la gamificación

Con relación a la gamificación, esta encuentra sus bases teóricas en el planteamiento de Lev Vygotsky quien, en 1978, fundamentó el modelo pedagógico sociocultural. Esta es una corriente constructivista de la educación donde su base se sostiene sobre la interrelación social y sobre la cual se genera el conocimiento (Thompson, 2020); además, su enfoque está en el estudiante. En ese sentido, este fundamento teórico es relevante por considerar los factores sociales y culturales en el desarrollo cognitivo (Olavi y Ruokamo, 2021). Asimismo, en este modelo, el estudiante es visto como un sujeto activo en su aprendizaje que considera su experiencia vivida para procesar la información que recibe (Guamán Gómez *et al.*, 2020).

1.2.1. Definición de gamificación

En torno a la definición de la gamificación, esta se entiende como el empleo de los elementos del juego en contextos que no son juegos, ya que su finalidad es conseguir un determinado comportamiento en la persona y, como efecto, la solución de un problema (Ofosu-Ampong, 2020). Es por ello que esta estrategia se emplea en la educación, para obtener del estudiante un cambio de conducta con relación a un determinado objetivo, haciendo uso de las tecnologías de la información, en espacios virtuales y con la intención de obtener la atención del estudiante para concretar su aprendizaje. En ese orden de ideas, Nikoletta *et al.* (2020), afirmaron que la gamificación es empleada cada vez con mayor intensidad para influenciar significativamente en las acciones de las personas

y conseguir que el cerebro procese la información y a la vez sea el componente de motivación para el estudio, dentro del marco de la experiencia del juego.

1.2.2. Importancia de la gamificación

Con relación a la importancia de la gamificación en la formación del estudiante, esta tiene un valor significativo, porque ayuda a que la información que se le ofrece sea procesada con mayor facilidad, sin que esta sea rechazada; asimismo, favorece los elementos que se requieren para el trabajo colaborativo; es decir, el estudiante como toda persona para concretar objetivos necesita del concurso de otros individuos, que de otra manera no podría obtenerlos o por lo menos sería más complicado hacerlo. Del mismo modo, la gamificación es importante porque desarrolla la creatividad y aquella capacidad para resolver problemas, en función de que en este juego se requiere plantear retos para cumplir objetivos (Vergara Rodríguez *et al.*, 2019).

1.2.3. Ventajas de la gamificación

En cuanto a las ventajas que presenta esta estrategia, Pisabarro Marrón y Vivaracho Pascual (2018) mencionan que la motivación es una de ellas, porque los estudiantes se divierten y no se sienten coaccionados, sino que mediante el juego cada hito de aprendizaje es un reto que deben superar y es así que entre ellos mantienen el aliento para superar cada obstáculo. Por otro lado, el estudiante se convierte en el artífice de su propio aprendizaje porque aprende a tomar decisiones en las que tiene que ver su mayor conveniencia. Seguidamente, aprende que el error en el camino no constituye un fracaso infranqueable, sino que puede realizar tantos intentos como oportunidades le ofrezca el aprendizaje.

Otro aspecto resaltante en las ventajas es la retroalimentación permanente como parte del proceso, donde el estudiante es consciente de sus limitaciones y lucha por superarlas, sin que estas se constituyan en un ancla que obstaculice su aprendizaje (Vergara Rodríguez *et al.*, 2019). Como efecto de ello, se produce una permanente socialización entre los participantes, quienes deben estar en permanente comunicación e intercambio de ideas para mejorar la estrategia.

Por otro lado, su constante esfuerzo por llegar a la meta hace que el estudiante emplee su creatividad, presentando soluciones que permitan superar los obstáculos del juego, el cual les parece divertido y requiere un esfuerzo emocional de cada integrante, darse aliento mutuo y acudir a la sinergia en tanto se requiera durante el proceso (Cobos Sánchez *et al.*, 2021). Sin embargo, es necesario mantener el control de estos juegos, porque el excesivo entusiasmo conlleva al desgaste emocional al querer ganar al precio que sea necesario,

incluso haciendo trampa; es por ello que el facilitador debe plantear inicialmente las reglas de juego (Carbajal Destre *et al.*, 2022).

1.2.4. Aspectos necesarios para la implementación de la gamificación

Para la implementación de la gamificación en el aula, según Ocon (2017), es importante llevar a cabo fases que se detallan a continuación: i) definir el objetivo, y aquí se diseña lo que se quiere hacer, se definen las destrezas a desarrollar; ii) ambientación de la actividad, y se refiere a la narrativa que, a manera de frase motivadora, el estudiante hace suya para seguir adelante, aunque tenga dificultades (Cornella *et al.*, 2020). y iii) proponer un reto específico, el cual debe ser claro y concreto para que el estudiante sepa lo que debe conseguir (Montes, 2018).

Para Chorro y Ortega (2020), algunas actividades que se deben tener en cuenta para clases asincrónicas son: iv) establecer normas de participación para que todo el proceso se lleve a cabo con respeto, empatía y valores como la honestidad; v) crear un avatar con la intención de que el estudiante, en caso de que sienta timidez, se exprese con libertad y fortalezca su autoestima (Bengochea, 2021); vi) crear un sistema de recompensas en función a su creatividad, participación, respeto de las normas, entre otros indicadores; vii) proponer una competencia con escalafón con la finalidad que el estudiante conozca su progreso y en función a ello se motive a obtener más premios cumpliendo objetivos, y viii) establecer niveles de dificultad creciente (Montes, 2018).

1.3. Fundamentación teórica de habilidades comunicativas

La segunda variable referida a las habilidades comunicativas se fundamenta en la teoría sociocultural de Vygostky, quien explicó que el contexto donde se desarrolla el estudiante influye definitivamente en su desarrollo. Esta concepción de corte constructivista está conformada por la concepción de que el desarrollo cognitivo va a la par con el desarrollo social de la persona (Guerra García, 2020). Es decir, en la teoría sociocultural de Vygostky, el desarrollo cognitivo no es un hecho aislado, sino que va junto al desarrollo del lenguaje porque se efectúa dentro de un contexto de interrelación con otras personas.

1.3.1. Definición de habilidades comunicativas

La habilidad comunicativa se define como aquella característica básica de las personas que emplean para comunicarse con otras y, de acuerdo a su grado de desarrollo, tendrá una efectiva relación con sus congéneres, haciéndose entender sin problemas (Escobar y Gómez, 2020). Ello significa que el mensaje se transmite sin inconvenientes; es decir, es una transmisión limpia (Pujol Valls *et al.*, 2018). Un concepto de mayor precisión indica que es una habilidad que implica

procesos y acciones que se fundamentan en las destrezas interpretativas y expresivas, donde se manifiestan las habilidades de hablar, escribir, leer y escuchar (Cruz, 2020).

1.3.2. Importancia de las habilidades comunicativas

De acuerdo a las definiciones mencionadas, la importancia de las habilidades comunicativas radica en que es una de las capacidades que el ser humano cuenta para transmitir diferentes tipos y niveles de información, y siendo así, se constituye en fundamental para la vida del hombre porque siendo un ser social por naturaleza, necesita comunicarse frecuentemente (Bakar *et al.*, 2020). Sin embargo, es necesario aclarar que existen diferentes grados de comunicación que va en función de la calidad del mensaje, el cual está influenciado por el tipo de crianza que haya tenido las personas, la educación que los padres les han dado en casa, el círculo social que frecuenta, su desarrollo cultural, académico y familiar; es decir, la persona extrae y adopta un lenguaje dependiendo de los espacios donde frecuente (Lesmes Silva *et al.*, 2020).

1.3.3. Componentes de las habilidades comunicativas

En ese orden de ideas, las habilidades comunicativas cuentan con cuatro componentes que en su conjunto permiten que las personas se comuniquen con los demás. Al respecto, Escobar y Gómez (2018) definieron cuatro elementos constitutivos de esta habilidad, y estas son: hablar, escuchar, leer y escribir. Mediante estas habilidades las personas logran transferir información con éxito y ello va a depender de que se maneje el mismo código entre el emisor y el receptor; de otra forma, se presentarán dificultades para que haya un buen entendimiento.

En tal sentido, la habilidad de saber hablar es una de las principales herramientas con las que cuenta la persona para comunicarse, empleando sonidos estructurados que la otra persona entiende. Para Yesnazar *et al.* (2020) se trata de aquella capacidad natural que se adopta para transmitir pensamientos, ideas y sentimientos hacia los demás, empleando para ello un código lingüístico. Esta es una de las habilidades que se fomenta a lo largo de la formación del estudiante, porque se trata del recurso más empleado del ser humano. Para Soler Guerrero *et al.* (2018) la habilidad de hablar se aprende hablando, es decir, la única forma de ejercitarla y aprender es solamente hablando; por lo tanto, el docente cumple un rol importante para desarrollarla como parte de la dinámica de enseñanza-aprendizaje.

La segunda habilidad es saber escuchar. Para Águila Carralero y Linares Izaguirre (2020) esta habilidad es tan importante como saber hablar porque con ella se puede obtener información de lo que opina o piensa la otra persona.

Hernández-Calderón y Lesmes-Silva (2018) mencionan que se debe estimular la escucha activa, que no es simplemente realizar el acto de oír como una actividad fisiológica, sino que se trata de que el oyente complemente la actividad fisiológica con otras como poner atención, asentir, tener un lenguaje corporal de escucha.

En la habilidad saber leer, teniendo en cuenta el contexto actual con el ingreso de las tecnologías y en consecuencia el uso de las computadoras para el aprendizaje, las universidades deben emplear estos mecanismos digitales para promover la lectura, porque esta es una capacidad que ayuda a que el estudiante universitario se apropie del conocimiento y profundice el aprendizaje en clase (Pérez-García, 2021). Por lo tanto, el acceso a la lectura debe ser digital o físico con la intención de que el estudiante haga suyo el conocimiento y se cumpla lo que Wells en 1987 afirmaba, que la lectura es una función epistémica del lenguaje escrito y su dominio implica enriquecer el pensamiento (Fernández *et al.*, 2021). De Barbieri Ortiz *et al.* (2016) argumentan que esta habilidad se consigue a través de la decodificación y comprensión lectora.

Por otro lado, el saber escribir es una habilidad necesaria en los estudiantes, porque ellos se encuentran en permanente investigación para la producción de trabajos académicos (Pujol Valls *et al.*, 2018). La habilidad de escribir es importante en el ámbito universitario ya que posibilita que los estudiantes sean capaces de expresar sus ideas para participar en la cultura académica y en la producción del conocimiento. Es por ello que en la universidad el docente debe verificar que el estudiante haya asimilado el aprendizaje y ponerlo a prueba mediante trabajos de investigación donde emplee la escritura para exponer sus ideas (Fernández *et al.*, 2021). Al respecto, para Pascual Lacal y Madrid Vivar (2021) manifestaron que aprender a leer y escribir es una actividad que toma tiempo y no es nada fácil, y que es por ello que se extiende a lo largo de la vida del ser humano.

2. Metodología

2.1. Enfoque, nivel y diseño de investigación

El estudio fue de enfoque cuantitativo, pues se emplearon herramientas estadísticas para procesar los datos recabados del grupo experimental y de control. Para Boente y Reyes (2019), el enfoque cuantitativo se determina mediante la intervención de herramientas matemáticas y estadísticas para analizar los resultados y probar las hipótesis del estudio. Del mismo modo, el nivel de la investigación fue explicativo porque se enfocó en establecer relaciones de causa-efecto entre la gamificación y las habilidades comunicativas. En lo que respecta al diseño, este fue cuasiexperimental porque se determinaron dos

grupos que se conformaron previamente y no fue necesario aplicar la probabilidad. Arias (2020) define este diseño como de dos grupos predeterminados donde uno es el grupo de control y el otro el experimental. En este último se aplicó el programa de gamificación, donde se observó y registraron los cambios esperados en las habilidades comunicativas de los estudiantes universitarios.

2.2. Población y muestra

La población estuvo conformada por estudiantes de una universidad privada, cuyos criterios de inclusión fueron que sean de pregrado, varones y mujeres, del segundo ciclo de las diferentes carreras universitarias, que oscilen en una edad entre 17 a 23 años y que hayan dado su consentimiento para participar de la investigación. En consecuencia, los criterios de exclusión fueron que sean estudiantes de otra universidad, que sean mayores a 23 años y no estén de acuerdo en participar de la investigación. De acuerdo a ello, la muestra fue de 160 estudiantes que se dividieron equitativamente en dos grupos: control (80) y experimental (80). Para tal propósito, el muestreo fue no probabilístico por conveniencia, teniendo como unidad de análisis a estudiantes del 2° ciclo de una universidad privada.

2.3. Técnica e instrumento de recolección de datos

Se empleó como técnica la observación, porque fue necesario tomar nota del comportamiento y rendimiento del estudiante. Para Ñaupas *et al.* (2018), esta es una técnica empleada en la investigación social para conocer la realidad del objeto de estudio. El instrumento empleado fue la rúbrica, que tuvo como objetivo obtener la información del pretest y el postest de las habilidades comunicativas de los estudiantes: habilidades orales con sus criterios Saber Hablar y Saber Escuchar, Habilidades para la lectura y Habilidades para la escritura. Cada criterio consideró la evaluación de habilidades establecidas en el instrumento mediante una escala de Likert de cuatro niveles: deficiente, regular, bueno y excelente. Asimismo, se utilizaron listas de cotejo para evaluar: Producción de texto grupales, el debate y la expresión oral; todas fueron medidas dicotómicamente como Sí o No.

La validez se realizó mediante juicio de expertos tomando en cuenta que Carhuancho *et al.* (2019) indica que este proceso se realiza por especialistas en el tema de la investigación, con la intención de revisar la constitución interna del cuestionario con base en las dimensiones, indicadores e ítems. En tal sentido, la validez fue realizada por cinco expertos con el grado académico de doctor, donde se tomó en cuenta la pertinencia, relevancia y claridad y se estableció que el instrumento era aplicable sin observaciones.

La confiabilidad del instrumento se realizó mediante el estadístico Alfa de Cronbach, aplicándose un piloto a 30 estudiantes pertenecientes a la muestra. Los resultados indicaron un valor de 0.926 del coeficiente, lo que indica confiabilidad muy alta.

2.4. Procedimiento

El programa de gamificación se estructuró en 11 sesiones en un curso virtual asincrónico del segundo ciclo perteneciente al área de Estudios generales orientado al desarrollo del bienestar personal, académico y social. Cada sesión abarcó un tiempo de dos horas pedagógicas (90 minutos). Como soporte para la gamificación se usaron herramientas digitales como Kahoot, Mentimeter, formularios de Google y Genially. Se trabajaron diversos tipos de actividades gamificadas: cuestionarios, salas de escape, nubes de palabras, rompecabezas digitales, entre otros más. Como sistema de recompensas se otorgó insignias digitales (oro, plata, bronce) que se colocaron en un mural de Padlet.

En este punto, cabe mencionar que el curso contemplaba actividades no calificadas para desarrollar en la plataforma de manera asincrónica. En ese sentido, el recojo de la información para el pretest y postest se realizó en tres espacios: la sesión de videoconferencia para recoger información sobre las habilidades orales (expresión de opiniones, argumentos, y para comprender el propósito comunicativo y comprender el contenido del discurso); el foro de reflexión para levantar información sobre las habilidades escritas (propósito comunicativo, narrativa completa, redacción clara y lógica, corrección gramatical y ortográfica), y los cuestionarios de autoevaluación para recopilar información sobre las habilidades de lectura a partir de textos seleccionados como material complementario (identificar ideas principales, extraer el significado global, inferir información y valoración crítica).

Los datos fueron procesados haciendo uso del sistema SPSS v.25 y los resultados incluyeron el análisis de las estadísticas descriptivas y la estadística inferencial. Se empleó el estadístico de U de Mann-Whitney con la intención de probar la hipótesis general planteada en la investigación. Estos resultados fueron representados en tablas con valores del rango promedio y significancia bilateral para rechazar o aceptar la hipótesis de investigación.

3. Resultados y discusión

3.1. Resultados descriptivos

Tabla 1. Niveles de las habilidades comunicativas orales y escritas en el pretest y posttest

			Deficiente	Regular	Bueno	Excelente	Total
Grupo control	Pretest	fi	9	63	8	0	80
	Posttest	fi	7	73	0	0	80
Grupo experimental	Pretest	fi	6	73	1	0	80
	Posttest	fi	0	0	45	35	80

Fuente: elaboración propia.

La tabla 1 muestra el pretest y posttest aplicados a los grupos control y experimental. En este último, se pudo apreciar que el grupo experimental en el pretest solo llegaron 6 estudiantes universitarios al nivel regular en cuanto a sus habilidades comunicativas y 73 de ellos se encontraba en el nivel regular. Sin embargo, en el posttest, luego de aplicar el programa, hubo un progreso, reportándose que 46 de los estudiantes alcanzaron un nivel bueno, mientras que 35 llegaron al nivel excelente.

Tabla 2. Niveles de las habilidades comunicativas por dimensiones en el pretest y posttest

Dimensión	G	Deficiente		Regular		Bueno		Excelente	
		Pretest	Posttest	Pretest	Posttest	Pretest	Posttest	Pretest	Posttest
Saber hablar	C	10 (13 %)	18 (23 %)	69 (86 %)	62 (78 %)	1 (1 %)	0 (0 %)	0 (0 %)	0 (0 %)
	E	3 (4 %)	0 (0 %)	75 (94 %)	10 (13 %)	2 (3 %)	48 (60 %)	0 (0 %)	22 (28 %)
Saber escuchar	C	5 (6 %)	4 (5 %)	71 (89 %)	75 (94 %)	4 (5 %)	1 (1 %)	0 (0 %)	0 (0 %)
	E	5 (6 %)	0 (0 %)	72 (90 %)	0 (0 %)	3 (4 %)	61 (76 %)	0 (0 %)	19 (24 %)
Saber leer	C	6 (8 %)	1 (1 %)	67 (84 %)	78 (98 %)	7 (9 %)	1 (1 %)	0 (0 %)	0 (0 %)
	E	3 (4 %)	0 (0 %)	77 (96 %)	2 (3 %)	0 (0 %)	62 (78 %)	0 (0 %)	16 (20 %)
Saber escribir	C	5 (6 %)	7 (9 %)	74 (93 %)	72 (90 %)	1 (1 %)	1 (1 %)	0 (0 %)	0 (0 %)
	E	11 (14 %)	0 (0 %)	68 (85 %)	0 (0 %)	1 (1 %)	39 (49 %)	0 (0 %)	41 (51 %)

Nota. G (grupo), C (control), E (experimental)

Fuente: elaboración propia con datos recolectados del experimento.

Los resultados en la tabla 2 indican una notable mejoría en los niveles bueno y excelente para los grupos experimentales luego del posttest. Por ejemplo, en la dimensión Saber hablar se pasó de un 94 % regular en el pretest a un 60 %

bueno en el postest; así mismo, de un 90 % regular en el pretest a un 76 % bueno en el postest para la dimensión escuchar.

3.2. Resultados inferenciales y contraste de hipótesis

Prueba de hipótesis general

H_0 : La gamificación como estrategia metodológica no produce una mejora significativa en las habilidades comunicativas de los estudiantes universitarios de una universidad privada.

H_1 : La gamificación como estrategia metodológica mejora significativamente las habilidades comunicativas de los estudiantes universitarios de una universidad privada.

Tabla 3. Rangos y estadísticos de prueba del programa de gamificación

	Habilidades comunicativas	N	Rango promedio	Suma de rangos
Grupo control	Pretest	80	82,29	6583,50
	Postest	80	78,71	6296,50
	Total	160		
Grupo experimental	Pretest	80	40,50	3240,00
	Postest	80	120,50	9640,00
	Total	160		
			Pretest	Postest
U de Mann-Whitney			3056,500	,000
Z			-,491	-10,938
Sig. asintótica(bilateral)			,623	,000

a. Variable de agrupación: Grupos.

Fuente: elaboración propia.

En relación con la comprobación de la hipótesis general de la investigación, esta fue comprobada y el procedimiento estadístico indicó que fue aceptada la hipótesis alterna; es decir, que el programa de gamificación como estrategia metodológica mejora significativamente las habilidades comunicativas de los estudiantes universitarios de una universidad privada. Esta afirmación fue demostrada con los rangos promedios en el pretest y postest de la estadística de U de Mann-Whitney que indicó que en el pretest los estudiantes del grupo experimental reportaron un valor de 40.50 y en el postest, luego de la aplicación del programa, este valor mejoró a 120.50. Asimismo, estos resultados

fueron fortalecidos con la significancia asintótica que obtuvo un valor de 0.623 en el pretest y 0.000 en el postest, y este último valor permitió rechazar la hipótesis nula; por ende, se aceptó la hipótesis del investigador (tabla 3). Esta aseveración se basó en función de las mejoras reportadas en los componentes de las habilidades comunicativas, como es el saber hablar, saber escuchar, saber leer y saber escribir, lo cual fue evidenciado en la dinámica de la comunicación de los estudiantes con el docente, así como en las interrelaciones de ellos durante el desarrollo de las actividades propuestas en el programa.

Tabla 4. Rangos y estadísticos de prueba del programa de gamificación por dimensiones

		Saber hablar	Saber escuchar	Saber leer	Saber escribir
U de Mann-Whitney	Pretest	2,492,000	2,732,500	3,109,000	2,692,000
	Postest	37,500	,000	13,500	3,500
Z	Pretest	-2,499	-1,636	-,320	-1,772
	Postest	-10,866	-11,068	-11,002	-10,969
Sig. asintótica (bilateral)	Pretest	,012	,102	,749	,076
	Postest	,000	,000	,000	,000

Fuente: Elaboración propia

En cuanto al impacto de la gamificación en la mejora de las habilidades comunicativas, considerando las dimensiones de saber hablar, saber escuchar, saber leer y saber escribir; la tabla 4 muestra que la significancia bilateral del postest es igual a 0.000 (p -valor <0.05) en todas las dimensiones. Esto permite confirmar que la gamificación tiene impacto significativo en la mejora de dichas habilidades.

En esa misma línea, Flores-Bueno *et al.* (2021) presentaron un estudio que coincide en sus resultados con los obtenidos en esta investigación. De tal manera que al aplicar la gamificación como modelo para el desarrollo de habilidades de comunicación pudo presentar un nivel de compromiso superior al presentado antes del proceso aplicado, debido a que antes de la aplicación del programa los estudiantes sentían cierto rechazo hacia la materia de estudios y no se encontraban motivados para llevar a cabo su aprendizaje, situación que fue superada con la gamificación. Similar resultado fue el reportado por Godoy-Cedeño *et al.* (2020), quienes presentaron un estudio en Lima, Perú, en cuyas conclusiones manifestaron que la gamificación como estrategia de aprendizaje influye en los estudiantes para el desarrollo de su pensamiento lógico matemático y con ello se demostró que la gamificación puede aplicarse en diferentes áreas para desarrollar habilidades según el propósito del docente, pues esta implica

un esfuerzo mental para pensar, comunicarse entre los participantes, hacer acciones de coordinación, trabajar en equipo, entre otras.

En ese mismo propósito, presentaron resultados similares Alarcón-Díaz *et al.* (2020) y su planteamiento demostró que la gamificación fortalece las acciones del docente porque al emplear la mecánica de los juegos en su planificación, genera motivación, obtiene el compromiso del estudiante, así como el involucramiento en su aprendizaje, haciendo que este se haga dueño del conocimiento, por la razón de que siente que su participación es valorada, sobre todo cuando se le plantean metas que debe superar y, en ese constante reto mediante la gamificación, obtiene premios y reconocimiento, lo que despierta en el estudiante la curiosidad por seguir aprendiendo y asumiendo más retos, preocupándose de manera indirecta por su aprendizaje. En ese orden de ideas, Nikoletta *et al.* (2020) manifestaron que la gamificación ha encontrado tal punto de beneficios en la educación y en otras áreas, que está siendo empleado con mayor frecuencia para modificar el comportamiento del participante, haciendo que sus acciones sean diferentes a la reportada inicialmente, pues con la gamificación atraviesan experiencias diferentes y enriquecedoras que les permiten mantener la motivación hasta el final del juego.

Sobre lo último, es importante aclarar que la gamificación no es lo mismo que los juegos que se aplican en la educación tradicional, que tampoco se refiere a los juegos “serios”, el cual fue un término acuñado por Clark Abt en 1970, los cuales son juegos digitales diseñados para desarrollar alguna habilidad en específico y que frecuentemente se les confunde con la gamificación, debido a que el propósito que persiguen es similar. Sin embargo, los juegos serios tienen propósitos que plasman cierta diferencia como la aplicación en la capacitación en atención médica, el compromiso cívico, la publicidad y otros similares que tienen una mirada específica (Bai *et al.*, 2020). Desde esta perspectiva, es importante que la gamificación en el sistema educativo sea diseñada en función a ese esquema de actividades lúdicas para un proceso diferenciado en la educación de estudiantes universitarios.

Conclusiones

Se concluyó que la gamificación mejora significativamente las habilidades comunicativas de los estudiantes universitarios. Esta afirmación se pudo evidenciar en la fluidez en la comunicación en sus cuatro componentes: saber hablar, saber escuchar, saber escribir y saber leer, mostrando diferencias entre el grupo control y el grupo experimental en el postest, luego de aplicar el programa de gamificación. Por otro lado, la gamificación como una técnica de motivación influye de manera importante y directa sobre la habilidad saber hablar de los estudiantes

universitarios, porque la comunicación verbal es importante en todo espacio, sobre todo en el universitario para poder expresar ideas claras, interrelacionarse con los demás y argumentar con facilidad y claridad en clase; en ese sentido, es importante que el docente contribuya al desarrollo de dicha habilidad.

Del mismo modo, la habilidad de saber escuchar es potenciada desde una escucha activa, pues el estudiante no puede ser un simple oidor, sino que debe perfilarse como un individuo crítico y analítico con lo que escucha para poder emitir una opinión valadera y que sirva de aporte al tema en el que interviene. En esa misma línea, la gamificación estimula la habilidad de leer y escribir: en el primer caso a través de la lectura en voz alta realizada en clase y en cuanto a la habilidad de escribir la mejora se pudo notar en la capacidad del estudiante para escribir resúmenes de temas tratados donde argumentó de manera efectiva su punto de vista. Por tanto, la habilidad saber escribir en estudiantes universitarios es importante para la producción literaria que se requiere en este nivel de estudio.

En lo que respecta a las limitaciones del estudio, este no registra la información de las impresiones de los estudiantes en relación a la estrategia de la gamificación para poder saber sus experiencias y la efectividad que el programa tiene en su aprendizaje y su comportamiento. Por ello es importante que se realicen investigaciones de enfoque cualitativo donde se puedan registrar las opiniones y el aprendizaje obtenido de las experiencias empleando la gamificación.

La gamificación es una estrategia metodológica efectiva para mejorar significativamente las habilidades comunicativas en estudiantes universitarios, superando ampliamente los resultados obtenidos mediante métodos tradicionales. Esto se evidencia en el progreso del grupo experimental, que pasó de niveles regulares a buenos y excelentes tras la intervención.

Las cuatro habilidades comunicativas clave —hablar, escuchar, leer y escribir— mostraron mejoras significativas gracias al enfoque lúdico. Particularmente, el componente oral experimentó un desarrollo notable, permitiendo a los estudiantes expresar ideas con mayor claridad, coherencia y seguridad en contextos académicos.

La motivación intrínseca generada por la gamificación actuó como motor principal del aprendizaje activo. Al estructurar el contenido en forma de retos, recompensas y progresión, se potenció la participación, el compromiso y la autonomía de los estudiantes frente a su propio proceso de aprendizaje.

El análisis estadístico inferencial (prueba U de Mann-Whitney) demostró que la diferencia de rendimiento entre el grupo control y el experimental es

estadísticamente significativa. Esta evidencia cuantitativa respalda de manera sólida la hipótesis de que la gamificación incide positivamente en el desarrollo de habilidades comunicativas.

El contexto pospandemia y la educación virtual revelaron la necesidad urgente de estrategias innovadoras como la gamificación, no solo para mejorar el rendimiento académico, sino también para contrarrestar la desmotivación y el distanciamiento afectivo que muchos estudiantes experimentaron en entornos remotos.

A nivel pedagógico, el docente asume un rol facilitador, capaz de diseñar experiencias significativas, establecer normas claras y guiar el aprendizaje mediante la narrativa del juego. Este enfoque transforma la dinámica del aula y la percepción del aprendizaje por parte del estudiante.

Como limitación del estudio, se señala la ausencia de un enfoque cualitativo que recoja las percepciones y experiencias subjetivas de los estudiantes respecto a la gamificación. Esta línea representa una oportunidad para futuras investigaciones que profundicen en el impacto emocional y actitudinal del método.

Referencias

- Águila Carralero, A. y Linares Izaguirre, D. (2020). La habilidad escuchar: fundamentos para su desarrollo en los docentes de la Educación Superior. *Revista Roca*, 16(Ex1), 1356-1367. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8372416>
- Alarcón-Díaz, M. A., Alarcón-Díaz, H., Rodríguez-Baca, L. S. y Alcas-Zapata, N. (2020). Intervención educativa basada en la gamificación: experiencia en el contexto universitario. *Revista Eleuthera*, 22(2), 117-131. <https://doi.org/10.17151/eleu.2020.22.2.8>
- Ali, H. (2022). Using Socratic srs- Based Assessment to Improve EFL Reading Comprehension Skills of Online Texts for University Students and Their Engagement. *Journals. Ekb*, 52(1). <https://doi.org/10.21608/mrk.2022.260486>
- Arias Gonzáles, J. L. (2020). *Proyecto de tesis. Guía para la elaboración*. https://www.academia.edu/69034600/Proyecto_de_Tesis_Gu%DA_para_la_Elaboraci%C3%B3n_compressed
- Bai, S., Hew, K. F. y Huang, B. (2020). Does gamification improve student learning outcome? evidence from a meta-analysis and synthesis of qualitative data in educational contexts. *Educational Research Review*, 30, 100322. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2020.100322>
- Bakar, A., Shah, K. y Qingyu, X. (2020). The effect of communication barriers on distance learners achievements. *Revista Argentina de Clínica Psicológica*, 19 (5), 248-264. <https://www.revistaclinicapsicologica.com/archivesarticle.php?id=136>
- Bengochea, G. (2021). La gamificación: una oportunidad para transformar las realidades. *Revista Prefacio*, 5(7), 69-82. <https://doi.org/10.58312/2591.3905.v5.n7.35733>
- Boente, A. y Reyes, N. (2019). *Metodología de la investigación. Compilación total*. Unisoft-AleBc Business.

- Carbajal Destre, P., Rodríguez Barboza, J. R., Palacios Garay, J., Ávila Sánchez, G. A. y Cadenillas Albornoz, V. (2022). Gamificación como técnica de motivación en el nivel superior. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 6(23), 484-496. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v6i23.351>
- Cassinelli Doig, A., Emé Leyva, G., Murcia Molina, D. y Figueroa Chuquillanqui, K. (2022). Disko: herramienta lúdica para fomentar el trabajo colaborativo en estudiantes de educación superior en 2022. *Educación*, 31(60), 25-53. <https://doi.org/10.18800/educacion.202201.002>
- Chaves Yuste, B. (2019). Revisión de experiencias de gamificación en la enseñanza de lenguas extranjeras. *ReiDoCrea*, 8, 422-430. <http://dx.doi.org/10.30827/Digibug.58021>
- Chorro, E. y Ortega-Ruipérez, B. (2020). *La gamificación como estrategia didáctica en la enseñanza universitaria a distancia*. Editorial Octaedro. <http://hdl.handle.net/10045/110288>
- Cobos Sánchez, A., Padial Suárez, J. J. y Berrocal de Luna, E. (2021). La gamificación a través de plataformas E-learning: Análisis cuantitativo de una pedagogía emergente implantada mediante de las TIC. *Revista Reidocrea*, 10(30), 1-20. <http://dx.doi.org/10.30827/Digibug.70897>
- Cornella, P., Estebanell, M. y Brusi, D. (2020). Gamificación y aprendizaje basado en juegos. *Enseñanza de las Ciencias de la Tierra*, 28(1), 5-19. <https://www.raco.cat/index.php/ECT/article/download/372920/466561/>
- Cruz, D. (2020). Expresión oral: una problemática por abordar. *Sciéndo*, 23(4), 293-298. <https://doi.org/10.17268/sciendo.2020.035>
- De Barbieri Ortiz, Z., Coloma Tirapegui, C. J. y Sotomayor Echeñique, C. (2016). Decodificación, comprensión lectora y habilidades lingüísticas en escolares con Trastorno Específico del Lenguaje de primero básico. *Onomázein*, (34), 119-131. <https://doi.org/10.7764/onomazein.34.9>
- Escobar, F. y Gómez, I. (2020). WhatsApp para el desarrollo de habilidades comunicativas orales y escritas en adolescentes peruanos. *Comunicar*, 28(65), 111-120. <https://doi.org/10.3916/C65-2020-10>
- Fernández Cobo, R., de Amo Sánchez-Fortún, J. M., Asensio Pastor, M. y Domínguez Oller, C. (2021). Gamificar la alfabetización académica: un plan de actuación gamificada para desarrollar la competencia lectoescritora del alumnado universitario del grado de educación infantil. En O. Buzón-García, C. Romero-García y A. Verdú Vázquez (coords.), *Innovaciones metodológicas con TIC en educación* (pp. 1121-1144). Dykinson, S. L. <https://www.dykinson.com/libros/innovaciones-metodologicas-con-tic-en-educacion/9788413773193/>
- Flores-Bueno, D., Limaymanta, C. H. y Uribe-Tirado, A. (2021). La gamificación en el desarrollo de la alfabetización informacional desde la perspectiva de los estudiantes universitarios. *Revista Interamericana de Bibliotecología*, 44(2), 1-13. <https://doi.org/10.17533/udea.rib.v44n2e342687>
- Godoy-Cedeño, C., Abad-Escalante, K. y Torres-Caceres, F. (2020). Gamificación en el desarrollo del pensamiento lógico matemático en universitarios. *3C TIC. Cuadernos de desarrollo aplicados a las TIC*, 9(3), 107-145. <https://doi.org/10.17993/3ctic.2020.93.107-145>
- Guamán Gómez, V. J., Espinoza Freire, E. y Herrera Martínez, L. (2020). Fundamentos psicológicos de la actividad pedagógica. *Conrado*, 16(73), 303-311. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442020000200303
- Guerra García, J. (2020). El constructivismo en la educación y el aporte de la teoría sociocultural de Vygotsky para comprender la construcción del conocimiento en el ser humano. *Revista Dilemas Contemporáneos*, 7(2)1-21. <https://doi.org/10.46377/dilemas.v32i1.2033>

- Guillén-Chávez, S., Carcausto, W., Quispe-Cutipa, W. A., Mazzi-Huaycucho, V. y Rengifo-Lozano, R. (2021). Habilidades comunicativas y la interacción social en estudiantes universitarios de Lima. *Propósitos y Representaciones*, 9(SPE1), e895. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2021.v9nSPE1.895>
- Hernández-Calderón, K. A. y Lesmes-Silva, A. K. (2018). La escucha activa como elemento necesario para el diálogo. *Convicciones*, 5(9), 83-87. <https://www.fesc.edu.co/Revistas/OJS/index.php/convicciones/article/view/272>
- Jiménez Cardona, N. (2021). Reflexiones acerca de una experiencia de "gamificación" en Derecho mercantil dentro del grado de ADE de la Universitat de Barcelona. *Revista de Educación y Derecho*, (21), 1-13. <https://doi.org/10.1344/REYD2020.21.31286>
- Lesmes Silva, A. K., Barrientos-Monsalve, E. J. y Cordero Díaz, M. (2020). Comunicación asertiva ¿estrategia de competitividad empresarial? *AiBi Revista de Investigación, Administración e Ingeniería*, 8(1), 147-153. <https://doi.org/10.15649/2346030X.757>
- Montes, I. (2018). La gamificación en el aula: aprender jugando, aprender con alegría. *Revista para el Aula – Idea*, 28, 31-32. https://www.usfq.edu.ec/sites/default/files/2020-07/pea_028_0012.pdf
- Ñaupas, H., Valdivia, M., Palacios, J. y Romero, H. (2018). *Metodología de la investigación. Cuantitativa-Cualitativa y Redacción de la Tesis*. 5ª. Ed. Ediciones de la U.
- Nikoletta, L., Nannan, H. y Kostas, V. (2020). The effect of challenge-based gamification on learning: An experiment in the context of statistics education. *International Journal of Human-Computer Studies*, 144. <https://doi.org/10.1016/j.ijhcs.2020.102496>.
- Ocón Galilea, R. (2017). La gamificación en educación y su trasfondo pedagógico. *Revista Electrónica de Educación*, 187, 1-10. <https://webs.ucm.es/BUCM/revcul/e-learning-innova/187/art2664.pdf>
- Ofosu-Ampong, K. (2020). The Shift to Gamification in Education: A Review on Dominant Issues. *Journal of Educational Technology Systems*, 49(1),113-137. <https://doi.org/10.1177/0047239520917629>
- Olavi Väättäjä, J. y Ruokamo, H. (2021). Conceptualizing dimensions and a model for digital pedagogy. *Journal of Pacific Rim Psychology*, 15. <https://doi.org/10.1177/1834490921995395>
- Pascual Lacal, R. y Madrid Vivar, D. (2021). *La competencia lingüística con sentido y funcionalidad en la etapa infantil (0-6 años)*. Dykinson, S. L. <https://bit.ly/3y2NRQT>
- Pérez-García, C. (2021). La alfabetización académica. Cómo escribir un trabajo de fin de estudios. *Revista Complutense de Educación*, 32(4), 697-698. <https://doi.org/10.5209/rced.77302>
- Pisabarro Marrón, A. M. y Vivaracho Pascual, C. E. (2018). Gamificación en el aula: gincana de programación. *ReVisión*, 11(1), 85-94. https://aenui.org/revision/pdf.php?f=2018_11_1_234.pdf
- Pujol Valls, M., Balaguer Fábregas, M. C., Graell Martí, M., Fuertes Camacho, M. T., Fuentes Loss, M. y Escobar Gómez, R. (2018). La competencia comunicativa oral de los estudiantes de los grados de educación infantil y educación primaria. Análisis, diagnóstico e intervención para la mejora. *Revista del Congrés Internacional de Docència Universitària i Innovació (CIDUI)*, (4), 1-11. <https://www.raco.cat/index.php/RevistaCIDUI/article/view/348961>
- Riofrío Guadalupe, L. P., Arroba Bermeo, M. E. y Arroba Bermeo, I. R. (2022). El potencial de la educación presencial y la educación virtual. *Sathiri*, 17(1), 122-141. <https://doi.org/10.32645/13906925.1106>
- Sari, N., Akbarjono, A. y Martina, F. (2022). The effect of gamification in learning on students' reading comprehension. *Jurnal Pendidikan Tematik*, 3(1), 29-33. <https://www.siducat.org/index.php/jpt/article/view/384>

- Soler Guerrero, G. I., López Vargas, L. Y. y Duarte Acero, J. E. (2018). El juego dramático. Una estrategia para mejorar la expresión oral. *Revista Educación y Ciencia*, (21), 61-79. <https://doi.org/10.19053/0120-7105.eyc.2018.21.e9390>
- Song, D., Ju, P. y Xu, H. (2017). Engaged Cohorts: Can Gamification Engage All College Students in Class? *Eurasia Journal of Mathematics Science and Technology Education*, 13(7),3723-3734. <https://doi.org/10.12973/eurasia.2017.00755a>
- Thompson, P. W. (2020). Constructivism in Mathematics Education. En S. Lerman (Ed.), *Encyclopedia of Mathematics Education* (pp. 127-132). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-15789-0_31
- Vergara Rodríguez, D., Mezquita Mezquita, J. M. y Gómez Vallecillo, A. I. (2019). Metodología innovadora basada en la gamificación educativa: evaluación tipo test con la herramienta Quizizz. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 23(3), 363-387. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i3.11232>
- Yesnazar, A., Japbarov, A., Zhorabekova, A., Kabyzbekova, Z., Nuralieva, A. y Elmira, U (2020). Determination of primary school children's speech skills in interdisciplinary communication in learning environments. *World Journal on Educational Technology: Current Issues*. 12(4), 373-388. <https://doi.org/10.18844/wjet.v12i4.5190>