

DOI: <https://doi.org/10.34069/AI/2026.87.01.6>

How to Cite:

Sarango Lapo, D.A., León Cueva, A.L., Vásquez Castañeda, A.I., Jácome Encalada, S.H., & López Fernández, R. (2026). Gamificación e innovación pedagógica: impacto en el aprendizaje del género lírico en entornos escolares. *Amazonia Investiga*, 15(87), 67-77. <https://doi.org/10.34069/AI/2026.87.01.6>






## Gamificación e innovación pedagógica: impacto en el aprendizaje del género lírico en entornos escolares

### Gamification and pedagogical innovation: impact on the learning of lyrical genre in school settings

Received: May 1, 2026

Accepted: February 26, 2026

Written by:

**Doris Azucena Sarango Lapo<sup>1</sup>** <https://orcid.org/0009-0009-4887-398X>**Ana Lucía León Cueva<sup>2</sup>** <https://orcid.org/0009-0006-5630-0434>**Ana Isabel Vásquez Castañeda<sup>3</sup>** <https://orcid.org/0009-0003-7293-0266>**Sofía Haydeé Jácome Encalada<sup>4</sup>** <https://orcid.org/0000-0002-5664-8151>**Raúl López Fernández<sup>5</sup>** <https://orcid.org/0000-0001-5316-2300>

#### Resumen

La enseñanza de Lengua y Literatura en la educación secundaria requiere marcos pedagógicos innovadores, alineados con los ecosistemas digitales, para potenciar la participación estudiantil. Este estudio evaluó el impacto de una estrategia pedagógica gamificada en el rendimiento académico de estudiantes de primer año de bachillerato (N = 70). Se empleó un diseño cuantitativo, cuasiexperimental y transversal, dividiendo a los participantes en un grupo experimental (n = 35) y un grupo de control (n = 35). La intervención, de cinco semanas de duración, integró un entorno de Google Sites con actividades interactivas en Educaplay y Kahoot. El análisis de datos mediante la prueba no paramétrica U de Mann-Whitney reveló mejoras académicas significativas en el grupo experimental ( $p < 0,001$ ), con un tamaño del efecto notablemente grande ( $r = 0,83$ ). Más allá de la optimización académica cuantitativa, el seguimiento cualitativo indicó un aumento sustancial en la motivación intrínseca, la participación proactiva y el compromiso conductual de los estudiantes con el análisis

#### Abstract

Secondary Language and Literature education requires innovative pedagogical frameworks aligned with digital ecosystems to enhance student engagement. This study evaluated the impact of a gamified pedagogical strategy on the academic performance of first-year high school students (N = 70). A quantitative, quasi-experimental, cross-sectional design was deployed, dividing participants into an experimental group (n = 35) and a control group (n = 35). The five-week intervention integrated a Google Sites environment powered by interactive activities on Educaplay and Kahoot. Data analysis via the non-parametric Mann-Whitney U test revealed significant academic improvements in the experimental group ( $p < .001$ ), with a remarkably large effect size ( $r = .83$ ). Beyond quantitative academic optimization, qualitative tracking indicated a substantial increase in students' intrinsic motivation, proactive participation, and behavioral commitment toward textual analysis and poetry comprehension. These outcomes demonstrate that systematic gamification effectively subverts traditional passive

<sup>1</sup> Universidad Bolivariana del Ecuador, Durán, Ecuador. E-mail: [dasarangol@ube.edu.ec](mailto:dasarangol@ube.edu.ec)

<sup>2</sup> Universidad Bolivariana del Ecuador, Durán, Ecuador. E-mail: [alleonc@ube.edu.ec](mailto:alleonc@ube.edu.ec)

<sup>3</sup> Universidad Bolivariana del Ecuador, Durán, Ecuador. E-mail: [aiwasquezc@ube.edu.ec](mailto:aiwasquezc@ube.edu.ec)

<sup>4</sup> Universidad de Guayaquil, Ecuador. E-mail: [sofia.jacomee@ug.edu.ec](mailto:sofia.jacomee@ug.edu.ec)

<sup>5</sup> Universidad Bolivariana del Ecuador, Durán, Ecuador. E-mail: [rlopezf@ube.edu.ec](mailto:rlopezf@ube.edu.ec)

textual y la comprensión poética. Estos resultados demuestran que la gamificación sistemática subvierte eficazmente los paradigmas tradicionales de aprendizaje pasivo, ofreciendo un modelo de instrucción escalable para la educación secundaria.

**Palabras clave:** Gamificación, innovación pedagógica, género lírico, herramientas digitales, aprendizaje de la poesía.

learning paradigms, offering a scalable instructional model for secondary education.

**Keywords:** Gamification, Pedagogical innovation, Lyrical genre, Digital tools, Poetry learning.

## Introducción

Durante las últimas décadas, la educación se ha adaptado a avances de nuevas tecnologías, que son una característica del siglo XXI. Esta realidad dio lugar a varios métodos nuevos y enfoques de enseñanza acordes con las exigencias de una sociedad cada vez más digital que se prepara para la Sociedad 5.0 (Julita, 2024; Thurairasu, 2022). Desde esta perspectiva, los recursos tecnológicos se han considerado un protagonista indispensable en los procesos de formación, generando en los alumnos expectativas de aprendizaje más dinámicas, participativas e interrelacionadas.

Un panorama general sobre el tema indica una evolución pedagógica que conduce a trabajar con los estudiantes como sujetos activos de su propio aprendizaje, implementando con urgencia nuevas estrategias metodológicas innovadoras de acuerdo con los perfiles de las generaciones actuales. Considerando desafíos que persisten en América Latina, como la brecha digital, la desigualdad en el acceso a una educación de calidad o la falta de motivación tanto en entornos rurales como urbanos, ha habido un interés significativo en la gamificación (Amén-Carrillo & Hermann-Acosta, 2025; Torres Sánchez, 2024). Se reconoce bien por su capacidad para mejorar la motivación, la participación y el compromiso de los estudiantes al integrar elementos de juego en escenarios educativos (Sousa-Vieira et al., 2023; Christopoulos & Mystakidis, 2023). En Ecuador, algunas iniciativas para fortalecer la calidad de la educación promovieron una mejora en el uso de recursos tecnológicos y metodologías activas durante los procesos de enseñanza-aprendizaje (Collantes et al., 2025). Sin embargo, persisten los desafíos en la formación de las habilidades comunicativas, especialmente la comprensión lectora y la producción escrita; por lo tanto, proponer estrategias pedagógicas más innovadoras para fortalecer la práctica es una necesidad dada la demanda de la educación actual. En este sentido, la implementación de herramientas digitales y metodologías activas es una opción para promover un aprendizaje significativo y, en consecuencia, mejorar el desempeño de los estudiantes.

Entre estas estrategias, la gamificación en el aula aumenta el interés y la motivación de los estudiantes por la comprensión lectora, el análisis de texto y la escritura. Sin embargo, algunas de las razones del bajo rendimiento académico se atribuyen a la falta de innovación por parte de los docentes con herramientas digitales. Muchos docentes conocen estos recursos; sin embargo, no los aplican adecuadamente (Blume, 2020; Garzón Artacho et al., 2020). Por esta razón, existe una necesidad inmediata de cambiar las metodologías en función de los desafíos educativos actuales, capacitando a los docentes en el uso de estas estrategias innovadoras.

En la Unidad Educativa Fiscomisional «Pacífico Cembranos» los métodos de enseñanza tradicionales no suelen estar alineados con estos avances tecnológicos, lo que produce alumnos pasivos y desmotivados. En otro ámbito, la falta de innovación pedagógica contribuye al desinterés por la lectura y la producción textual. Para Jiang et al. (2022) las diferencias en niveles y estilos de aprendizaje, junto con la poca práctica en el análisis de texto, la comprensión lectora y la escritura afectan negativamente el rendimiento académico de los estudiantes en la asignatura de Lengua y Literatura.

En este sentido, el desarrollo de las habilidades lingüísticas (especialmente la comprensión lectora y la producción escrita) se ve muy potenciado cuando se integran recursos digitales para proporcionar acceso a los textos y su procesamiento. Como menciona De Brito Lima et al. (2021), las plataformas de aprendizaje virtual promueven el análisis crítico con textos multimedia combinados con actividades colaborativas. Cobos Sánchez et al. (2021) demuestran que la gamificación a través de plataformas virtuales no solo involucra activamente a los estudiantes, sino que también supera los desafíos en la comprensión y la producción de textos para fomentar la autonomía.

Con respecto a la población de interés, los estudiantes de primer año de secundaria constituyen un grupo destinatario excepcionalmente abierto para enfoques metodológicos innovadores: familiarizados con las tecnologías digitales y en busca de significado y relevancia en sus aprendizajes.

Impulsada por la problemática descrita, surge la pertinente pregunta de investigación de la siguiente manera: ¿Qué estrategias innovadoras pueden implementarse en la enseñanza-aprendizaje de Lengua y Literatura para mejorar el rendimiento académico de los estudiantes de primer año de bachillerato de la Unidad Educativa Fiscomisional Pacífico Cembranos?

Ante este planteamiento, se establece como objetivo principal implementar una estrategia pedagógica basada en el uso de la gamificación en la Unidad Educativa Fiscomisional «Pacífico Cembranos».

La relevancia de este estudio radica en que permitirá generar una propuesta pedagógica basada en la gamificación para fortalecer los procesos de enseñanza-aprendizaje en la asignatura de Lengua y Literatura, contribuyendo al mejoramiento del rendimiento académico, la motivación estudiantil y el desarrollo de habilidades comunicativas acordes con las exigencias educativas actuales.

Desde estas perspectivas, la investigación está dirigida a implementar una estrategia pedagógica basada en el uso de la gamificación en la Unidad Educativa Fiscomisional «Pacífico Cembranos».

Para alcanzar el objetivo propuesto y aportar una perspectiva integral sobre el fenómeno estudiado, el presente manuscrito se ha estructurado en secciones diferenciadas. En el siguiente apartado, correspondiente a la *Revisión de la literatura*, se examinan los fundamentos teóricos de la gamificación y su vinculación específica con la didáctica de la Lengua y la Literatura. Posteriormente, la sección de *Metodología* detalla el diseño cuasiexperimental, las características de la muestra censal y la arquitectura de la intervención pedagógica implementada a través de entornos virtuales. En el apartado de *Resultados y discusión*, se exponen los análisis estadísticos inferenciales que contrastan el rendimiento académico de los grupos de estudio y se confrontan estos hallazgos con la evidencia científica previa. Finalmente, en las *Conclusiones*, se sintetizan las principales aportaciones de la investigación, se asumen sus limitaciones iniciales y se proponen recomendaciones metodológicas para futuras transferencias instruccionales en el ámbito del bachillerato.

## Revisión de la literatura

### Fundamentos teóricos de la gamificación

La gamificación constituye una estrategia pedagógica innovadora orientada a fortalecer la motivación, la participación y el compromiso de los estudiantes mediante la incorporación de recursos propios del juego en contextos educativos formales (Zeng et al., 2024). Desde un punto de vista, la gamificación es la integración de elementos de juego en escenarios no lúdicos con el objetivo de mejorar la participación, motivar a la acción y facilitar el aprendizaje (Sousa-Vieira et al., 2023). En palabras de Christopoulos & Mystakidis (2023) el término gamificación se define como la aplicación estratégica de principios, mecánicas y elementos de diseño de juegos, los cuales tienen un efecto positivo en el comportamiento y el desempeño escolar.

Por tanto, la gamificación transforma el aprendizaje en una experiencia única, en donde los estudiantes son los protagonistas. De igual manera, esta metodología surge como respuesta a la necesidad de una nueva enseñanza orientada a las nuevas generaciones, mediante aspectos lúdicos y digitales. De este modo, con la incorporación de elementos de juego se vuelve a dar valor al juego en el desarrollo integral de las personas. En consecuencia, este enfoque ha despertado un alto interés, con una considerable producción de estudios y publicaciones sobre su eficacia en diversos niveles educativos (González-Fernández et al., 2022). La gamificación en educación se sustenta en una serie de componentes esenciales que, al articularse de manera sistemática, contribuyen a fortalecer la motivación y el compromiso del estudiante (Paixão & Cordeiro, 2021). Werbach & Hunter (2012) indican que la gamificación se sostiene sobre una estructura jerárquica compuesta por tres niveles interrelacionados: i) las dinámicas, que incluyen elementos globales como la narrativa, la progresión o las emociones; ii) la mecánica, entendida como los procesos que movilizan la acción del participante como los desafíos, la retroalimentación, la cooperación o la competencia; y iii) los componentes básicos de la gamificación educativa que incluyen niveles,

recompensas, insignias digitales o premios simbólicos, retos y retroalimentación (Dichev & Dicheva, 2017; Kusuma et al., 2018).

En los espacios de aprendizaje virtual, la gamificación se convierte en una estrategia que promueve la autorregulación del aprendizaje, ya que brinda a los estudiantes la posibilidad de avanzar a su propio ritmo mediante el cumplimiento de retos y la obtención de reconocimientos que valoran su esfuerzo. Raju et al. (2021) señalan que las plataformas gamificadas favorecen una mayor implicación y perseverancia en las actividades académicas. De igual manera, la respuesta inmediata que ofrecen estos entornos permite a los estudiantes detectar y corregir errores oportunamente, fortaleciendo así la eficacia del proceso de aprendizaje (Bitrián et al., 2021).

### **Gamificación en la Enseñanza de la Lengua y la Literatura**

La enseñanza de la Lengua y Literatura tiene como propósito desarrollar competencias comunicativas relacionadas con la comprensión, interpretación y producción de textos, así como el fortalecimiento del pensamiento crítico y la apreciación literaria. Dentro de su forma clásica, la didáctica de la Lengua y Literatura, se sustenta en la aplicación de diferentes métodos y recursos con el fin de facilitar el aprendizaje (Zine El Abidine et al., 2024). Según Adoumieh Coconas (2021), la didáctica de la lengua “es una disciplina de intervención que plantea entre sus objetivos, abordar los saberes lingüísticos y metodológicos. Desde la praxis pedagógica se ha evidenciado que a los estudiantes se les dificulta realizar la transposición didáctica de esos saberes” (p. 101).

Cabe destacar que la incorporación de equipos de tecnologías de la información y comunicación como instrumentos pedagógicos en el aula sugiere que, además de tener diferentes estrategias a su disposición, el docente debe contar con competencias digitales, lo que implica un cambio en su forma de enseñanza (Guachamín et al., 2022). Asimismo, Al-Fraihat et al. (2020), destacan que las plataformas digitales permiten adaptar los contenidos al estilo de aprendizaje y ritmo del alumno, reforzando así su participación y motivación. De este modo, las tecnologías educativas contribuyen a personalizar los procesos formativos y responder a las demandas de las nuevas generaciones de estudiantes.

La gamificación emerge como una de las estrategias innovadoras dentro de este contexto de transformación educativa, su aplicación en la enseñanza de la Lengua y Literatura busca incrementar el interés por la lectura, fortalecer la comprensión de textos y estimular la participación activa de los estudiantes mediante retos, recompensas, narrativas y dinámicas colaborativas. A fin de superar estas dificultades, las estrategias basadas en la gamificación, se han mostrado especialmente útiles para que los estudiantes comprendan mejor los textos y disfruten del aprendizaje (Azzouz & Gutiérrez, 2020). En efecto, estas herramientas dinamizan las clases, permitiendo la participación tanto presencial como virtual. De igual manera, la incorporación de recursos digitales en la enseñanza de Lengua y Literatura abren nuevas maneras de aprender y comunicarse (Choez-Quimiz et al., 2024).

### **Metodología**

El estudio se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo, con un diseño cuasiexperimental de tipo transversal. Se trabajó con dos grupos: El grupo experimental participó en una estrategia didáctica cuyo núcleo integrador fue la plataforma Google Sites. Las actividades interactivas y competitivas se ejecutaron mediante Kahoot, Quizizz y Educaplay. Adicionalmente, el seguimiento procedimental y la recolección de entregables se gestionaron a través de fichas didácticas en Liveworksheets y cuestionarios en Google Forms, garantizando una experiencia de aprendizaje diversificada. Y el grupo de control que siguió el proceso de enseñanza-aprendizaje con los métodos tradicionales habituales. Para el análisis e interpretación de los resultados se utilizaron también métodos teóricos como el analítico-sintético y el inductivo-deductivo.

En el tratamiento estadístico se calcularon primero medidas de tendencia central y de dispersión. Posteriormente, se comprobó la normalidad de los datos mediante la prueba de Shapiro-Wilk, la cual reveló que los datos no seguían una distribución normal. Ante esto, se aplicó la prueba no paramétrica de Mann-Whitney U para muestras independientes, procesando toda la información en el software estadístico Jamovi. De la misma manera, se garantizó la confidencialidad de la información que salió a la luz en el proceso de investigación, para hacer uso únicamente con fines académicos. Sin embargo, debemos señalar las limitaciones de este estudio, ya que algunas características pueden afectar la generalización de los

resultados, como las diferencias en el acceso a dispositivos y recursos tecnológicos entre estudiantes, e incluso su alcance temporal.

La población estuvo conformada por los 70 estudiantes de primer año de educación secundaria de la Unidad Educativa Fiscomisional "Pacífico Cembranos", pertenecientes a dos secciones A y B; al tratarse de una población pequeña, se aplicó un estudio de tipo censo, de modo que participaran todos los estudiantes. Cada sección incluyó 35 participantes.

En el desarrollo de la intervención, ambos grupos se realizaron cuatro tareas y una evaluación final. En el grupo de control se trabajó con actividades tomadas del libro de texto de Lengua y Literatura de primer año de bachillerato, mientras que en el grupo experimental se empleó la plataforma Google Sites como eje articulador de las actividades gamificadas, cada actividad permitía la obtención de Orbes del conocimiento símbolo del progreso dentro de la narrativa pedagógica propuesta.

El diseño gamificado se construyó a partir de componentes narrativos, mecánicos, dinámicos y de recompensa. Inspirado en la película *Intensamente*, cada emoción recibió un nivel: Alegría (nivel 1), Tristeza (nivel 2), Envidia (nivel 3) y Nostalgia (nivel 4). Las dinámicas consistían en desafíos y actividades con Kahoot, Quizizz y Educaplay que permitían acumular puntuaciones entre grupos en un entorno competitivo, combinado con una colaboración y retroalimentación de bajo riesgo.

La intervención se realizó durante cinco semanas, en la Semana 1: se trabajó con una introducción preliminar, un clip emocional y una misión de trivia en Kahoot. La construcción se realizó por una lectura multimodal del poema y la "Búsqueda de elementos líricos". La Semana 2: Se trabajó con el tema del hablante lírico, motivo y tono de Tristeza e Ira, lectura comparativa, "Duelo Emocional" y actividad de transformación poética.

Con respecto a la Semana 3: se exploró la voz poética y la intención comunicativa con Nostalgia, organizando versos en grupo, clasificando emociones, resaltando digitalmente y usando música en estaciones rotativas. La Semana 4: rima con envidia (estrofa y verso) (educaplay: laberinto de rimas y cuaderno-taller de métrica). Por último, la semana 5 se terminó con un estudio de recursos literarios y la emoción ansiedad, concluyendo con la escritura de un poema final que tuviera por lo menos 3 recursos literarios.

El desarrollo de la unidad se mantuvo alineado al plan curricular, se inició con una trivia en Kahoot para activar conocimientos previos sobre poesía, explorando luego la función expresiva del lenguaje. Esta propuesta pedagógica gamificada denominada "Taller de las poesías de las emociones", se diseñó con el propósito de mejorar la participación y el rendimiento académico mediante actividades interactivas que combinaron principios lúdicos y estrategias de aprendizaje autónomo.

Finalmente, la plataforma Google Sites funcionó como un entorno integrador, esta plataforma actuó como repositorio principal, mostrando de una forma clara el avance del estudiante y los niveles alcanzados dentro del sistema de puntos y recompensas, tal como se evidencia en la Tabla 1 y Figura 1.

## Resultados y discusión

### Análisis descriptivo de las tareas

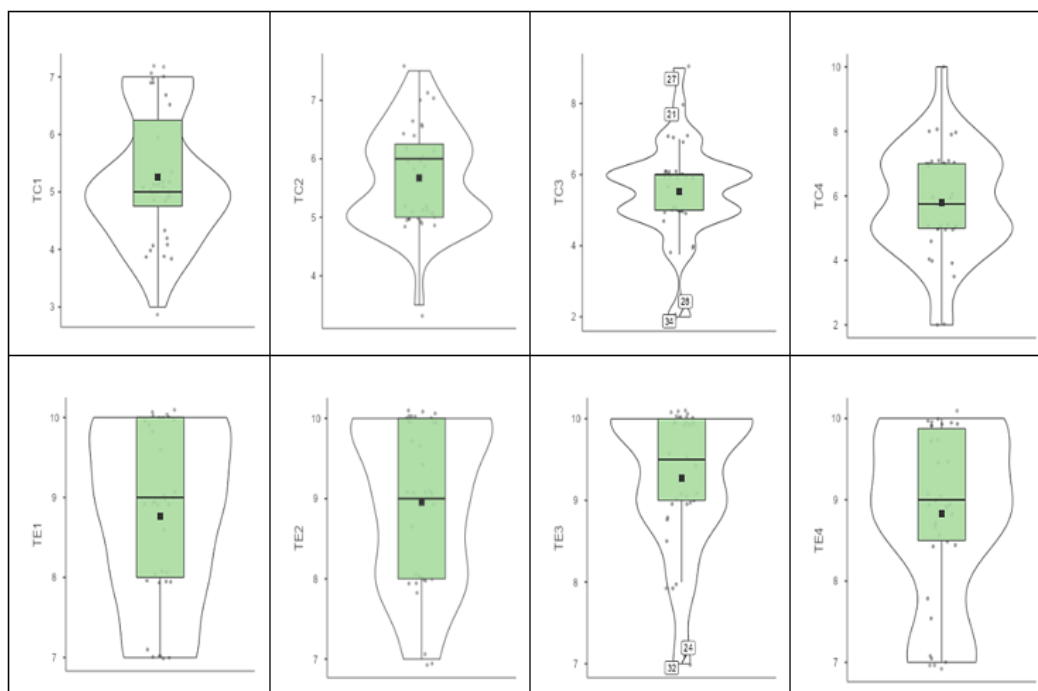
La Tabla 1 muestra las estadísticas descriptivas de las tareas del grupo de control (TC) versus el grupo experimental (TE). Considerando parámetros como la media, mediana, desviación estándar (DE), mínimo, máximo y el estadístico Shapiro-Wilk para evaluar la normalidad de los datos.

**Tabla 1.**  
*Estadísticas descriptivas de las tareas de control versus experimentales*

Tarea	Grupo	Media	Mediana	DE	Mínimo	Máximo	Shapiro-Wilk Wp
Tarea 1	TC	5.26	5.00	1.12	3.00	7.00	0.869
Tarea 1	TE	8.76	9.00	1.08	7.00	10.00	0.864
Tarea 2	TC	5.67	6.00	0.85	3.50	7.50	0.878
Tarea 2	TE	8.96	9.00	1.01	7.00	10.00	0.852
Tarea 3	TC	5.52	6.00	1.39	2.00	9.00	0.916
Tarea 3	TE	9.27	9.50	0.86	7.00	10.00	0.803
Tarea 4	TC	5.79	5.75	1.73	2.00	10.00	0.952
Tarea 4	TE	8.83	9.00	1.06	7.00	10.00	0.860

Nota. TC = grupo de control; TE = grupo experimental; DE = desviación estándar. Fuente: base de datos.

La Figura 1 presenta el análisis descriptivo mediante las gráficas de violín, cajas y bigotes de las tareas de control versus experimental, permitiendo visualizar la distribución de las puntuaciones de ambos grupos.



**Figura 1.** Análisis descriptivo mediante las gráficas de violín, cajas y bigotes de las tareas de control versus experimental.

Nota. Las gráficas evidencian que el grupo experimental consistentemente superó al grupo de control en todas las tareas evaluadas. Fuente: base de datos.

En general los resultados estadísticos evidencian que, los datos tienden a no distribuirse en forma normal, dado que el p-valor asociado a las tareas 1, 2 y 3 es menor a 0.05, lo que lleva a una decisión de rechazo de la hipótesis nula de normalidad. Sin embargo, en la Tarea 4 del TC, el p-valor es mayor que 0.05, lo que indicaría que estos datos podrían ajustarse a una distribución normal.

Los resultados obtenidos muestran que, en cada una de las tareas evaluadas, el grupo TE obtuvo un rendimiento académico superior al del grupo TC. En todas las actividades, el promedio de calificaciones del grupo experimental fue mayor que el del grupo control. Por ejemplo, el grupo TE obtuvo una media de 8.76 en la Tarea 1, mientras que el grupo TC obtuvo una media de 5.26.

#### Prueba de Mann-Whitney para las tareas

Con la finalidad de comprobar si las diferencias observadas entre los grupos respondían a un efecto estadísticamente significativo y no al azar, se empleó la prueba U de Mann-Whitney para contrastar las

distribuciones de las puntuaciones obtenidas en cada tarea. Para el análisis se consideraron las siguientes hipótesis:

- La hipótesis nula ( $H_0$ ) planteó que no existían diferencias significativas con respecto a los grupos comparados, asumiendo que sus medias eran equivalentes.
- La hipótesis alternativa ( $H_1$ ) indicó que sí existían diferencias significativas con respecto a las distribuciones de ambos grupos, lo que indicaría que las medias presentaban valores distintos.

**Tabla 2.**

*Prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes*

Tarea	Estadístico U	Valor p	Tamaño del efecto (r)	$\delta$ de Cliff	Interpretación
Tarea 1	21.03	$8.7 \times 10^{-12}$	0.87	-0.966	Efecto muy grande
Tarea 2	7.51	$1.24 \times 10^{-12}$	0.85	-0.988	Efecto muy grande
Tarea 3	19.53	$3.41 \times 10^{-12}$	0.83	-0.968	Efecto muy grande
Tarea 4	89.58	$8.39 \times 10^{-10}$	0.73	-0.854	Efecto muy grande

*Nota.*  $n_1 = 35$ ,  $n_2 = 35$ . El tamaño del efecto se reporta como r y  $\delta$  de Cliff. El signo negativo en  $\delta$  indica que el grupo experimental obtuvo puntuaciones consistentemente más altas que el grupo de control.

Como se puede observar, los resultados de la prueba U de Mann-Whitney también confirmaron que las diferencias entre el grupo experimental y el grupo de control eran reales y no eventos aleatorios. Los tamaños del efecto altos y consistentes reflejados en los análisis estadísticos respaldan la solidez y la sostenibilidad de la mejora tras esta estrategia.

Los valores se calificaron en gran medida como mínimos (valor p entre  $10^{-10}$  y  $10^{-12}$ ); fue suficiente para afirmar que el grupo que realizó un desempeño más adecuado en todas las actividades evaluadas fue el experimental en comparación con el grupo de control. Los tamaños del efecto derivados tanto del coeficiente r como del índice de Cliff's  $\delta$  también indicaron un impacto muy grande, lo que sugiere que las diferencias encontradas son, al menos, moderadamente a altamente significativas en términos sustantivos, con un componente adicional de moderación. En particular, los valores de  $\delta$  de Cliff fluctuaron entre -0.854 y -0.988 y los valores de r, situados entre 0.73 y 0.85.

Análisis de la evaluación final

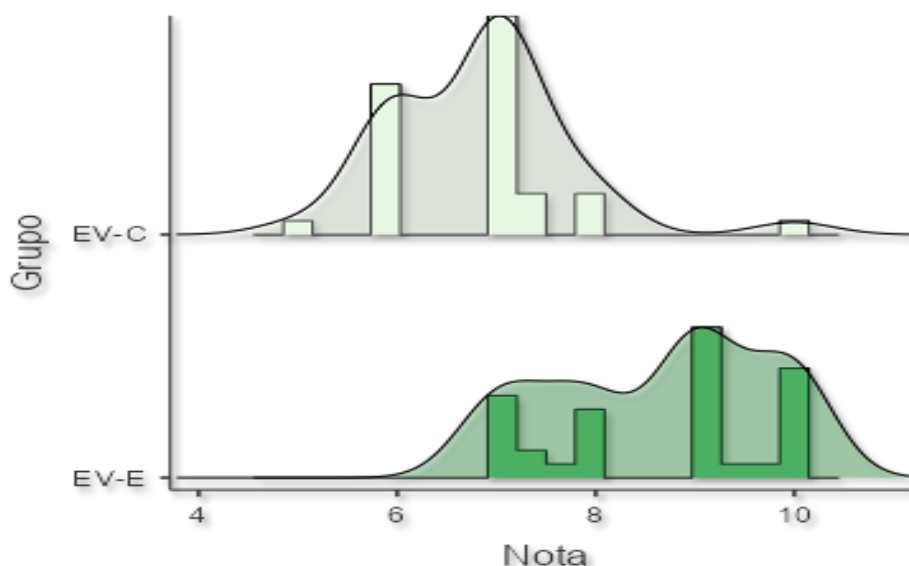
**Tabla 3.**

*Estadísticas descriptivas de las evaluaciones de control versus experimentales*

Grupo	Media	Mediana	DE	Mínimo	Máximo	Shapiro-Wilk Wp
EV-C	6.83	7.00	0.90	5.00	10.00	0.863
EV-E	8.66	9.00	0.81	7.00	10.00	0.875

*Nota.* EV-C = grupo de control; EV-E = grupo experimental; DE = desviación estándar.

Como se puede observar en la Tabla 3, la media del grupo experimental fue significativamente mayor (8.66) en comparación con la del grupo control (6.83). De forma parecida, las desviaciones estándar (DE) fueron bajas en ambos grupos, lo cual indica que las puntuaciones no estaban muy alejadas unas de otras (homogeneidad). Por otra parte, la prueba de normalidad de Shapiro-Wilk arrojó valores  $p < 0.001$  para ambos casos, confirmando que las variables analizadas no siguen una distribución normal.



**Figura 2.** Grafica de distribución de los puntajes en los grupos de control (EV-C) y experimental (EV-E)

La Figura 2 muestra que las calificaciones del grupo control se agrupan principalmente en rangos intermedios, en el caso, del grupo experimental tiene una mayor concentración de resultados en los rangos cercanos a 9 y 10. Además, la distribución de los datos en ambos grupos no presenta las características de una distribución normal, coincidiendo con los resultados de la prueba de Shapiro-Wilk reportada en la Tabla 3.

Prueba de Mann-Whitney para la evaluación final

La Tabla 4 presenta los resultados obtenidos tras aplicar la prueba U de Mann-Whitney a las calificaciones finales del grupo control y del grupo experimental.

**Tabla 4.**

*Prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes*

		<b>Estadístico</b>	<b>p</b>
<b>Nota</b>	U de Mann-Whitney	135	< .001
<b>Nota. <math>H_1: \mu_{EV-C} \neq \mu_{EV-E}</math></b>			

*Nota.* La prueba U de Mann-Whitney reportó un estadístico U de 135 y un valor de p menor a 0.001.

Estos resultados confirman que las diferencias observadas entre las calificaciones de ambos grupos son estadísticamente significativas, lo que indica que el desempeño del grupo experimental fue notablemente diferente al del grupo control. El valor de significancia obtenido fue menor que 0.05, por lo que se rechaza la hipótesis nula.

Validación de la propuesta pedagógica

Se realizaron cuatro evaluaciones con el diseño educativo: su contenido fue revisado y validado por tres especialistas cuyas áreas de conocimiento se complementaban entre sí, una experta en formación para la enseñanza del idioma, una investigadora especializada en evaluación y una metodóloga con experiencia en tecnología aplicada a los procesos de enseñanza y aprendizaje.

También destacó la congruencia entre sus objetivos y las actividades diseñadas, ya que contribuyeron a desarrollar la creatividad y la reflexión entre el alumnado, comentó la especialista en didáctica. La investigadora de evaluación educativa analizó la rúbrica y recomendó realizar cambios en diversos criterios y descriptores para mayor claridad en varias ocasiones, así como garantizar una medición más precisa de las competencias. Por último, en cuanto a las estrategias de gamificación y los recursos tecnológicos, junto

con el uso de herramientas como Kahoot, Educaplay y Google Forms, fueron ideales para ayudar a respaldar la formación.

Después de la revisión, se procedió al cálculo del coeficiente V de Aiken como medida cuantitativa de validez. Los resultados mostraron una adecuada validez de contenido, con valores de 1.00 para la pertinencia, 0.83 para la representatividad y una validez global de 0.83. Sin embargo, la claridad registró un valor de 0.67, evidenciando aspectos susceptibles de mejora en la formulación de algunos ítems. Por esta razón, las observaciones emitidas por los expertos fueron incorporadas para optimizar la redacción, precisión y comprensión de la secuencia didáctica y de la rúbrica, fortaleciendo así la calidad del instrumento antes de su aplicación.

En consecuencia, los expertos que evaluaron los instrumentos y la comparación práctica realizada entre ambos grupos respaldaron esta propuesta, ya que realmente funcionaba. Lo más importante es que las diferencias que encontraron eran coherentes y sugieren que las intervenciones gamificadas tienen un impacto significativo en el rendimiento de los estudiantes.

## Discusión

Como se observa en los resultados presentados en las Tablas 1 y 3, el grupo experimental obtuvo una media significativamente superior en comparación con el grupo control. Un estudio similar señala que la gamificación potencia la motivación y los logros académicos, aunque su eficacia está sujeta a una planificación adecuada y al apoyo sostenido de los profesores (Nieto-Escamez & Roldán-Tapia, 2021).

Por otra parte, en las Tablas 2 y 4 los resultados de la prueba U no paramétrica de Mann-Whitney, confirman una diferencia estadísticamente significativa entre los grupos en las puntuaciones, con  $p < 0,001$ . Este hallazgo avala la hipótesis de intervención pedagógica de este estudio, es decir, que la estrategia gamificada incide de forma importante en el rendimiento de los estudiantes.

Las distribuciones de las calificaciones, representadas en las gráficas de violín, cajas y bigotes de la Figura 1 y la Figura 2, demuestran que el grupo experimental obtuvo mejores resultados. En palabras de Lino-Calle et al. (2023), esto demuestra “su capacidad para fomentar un aprendizaje más efectivo y un mayor dominio de los contenidos curriculares” (p. 2320).

Por otra parte, las pruebas de normalidad Shapiro-Wilk indicaron que los datos no siguen una distribución normal, esto se justificó por medio de la prueba U de Mann-Whitney. A pesar de que las distribuciones no son simétricas, los resultados estadísticos sí respaldan que la gamificación ayudó a mejorar el rendimiento académico. Estos resultados se alinean con lo que menciona Palaniappan & Noor (2022), quienes sugieren que la retroalimentación inmediata, las recompensas y la competencia potencian el aprendizaje autónomo y profundo.

También, plataformas digitales tales como Google Sites, Kahoot y Educaplay promovieron entornos de enseñanza participativos e interactivos orientados hacia el aprendizaje autónomo. Estos recursos tecnológicos brindan oportunidades para la individualización de los procesos de aprendizaje, ya que permiten que los estudiantes realicen actividades acordes a sus necesidades y su grado de avance para hacerlos más partícipes de lo que se está enseñando (Maier & Klotz, 2022).

La articulación de los componentes narrativos, la mecánica del juego, las dinámicas colaborativas y los sistemas de recompensas fueron fundamentales para el logro de los resultados. Este enfoque de gamificación, que enfatiza la armonización sinérgica entre los propósitos lúdicos y formativos, está en consonancia con lo que proponen Paixão & Cordeiro (2021) y Dichev & Dicheva (2017). Su planteamiento es que una gamificación bien integrada mejora la motivación intrínseca, el aprendizaje participativo y el aprendizaje autorregulado.

La evaluación realizada por expertos permitió verificar la calidad y coherencia pedagógica de la propuesta antes de su implementación. Los resultados del coeficiente V de Aiken evidenciaron niveles adecuados de validez en los criterios de pertinencia (1,00) y representatividad (0,83), alcanzando una validez global de 0,83. Sin embargo, el criterio de claridad obtuvo un valor de 0,67, lo que reveló la necesidad de realizar ajustes en la redacción de algunos componentes de la secuencia didáctica y de la rúbrica. Esta situación constituyó una limitación inicial del proceso de validación; no obstante, las observaciones y

recomendaciones formuladas por los expertos fueron incorporadas antes de la aplicación de la intervención. Como resultado, se mejoró la precisión, comprensión y coherencia de los instrumentos, fortaleciendo su calidad metodológica y garantizando una mayor correspondencia con los objetivos de aprendizaje propuestos.

### Conclusiones

- Los resultados obtenidos permiten afirmar que el objetivo de implementar una estrategia pedagógica basada en la gamificación en la Unidad Educativa Fiscomisional “Pacífico Cembranos” se logró con éxito. El trabajo sirve como una alternativa metodológica funcional para construir clases de Lengua y Literatura de manera activa, generando mayor participación por parte de los estudiantes y proporcionando el ambiente para que ocurra un aprendizaje significativo.
- El presente estudio enriquece el cuerpo de conocimiento existente acerca de la aplicación de la gamificación en contextos educativos de América Latina, particularmente en el área de la enseñanza de Lengua y Literatura. También, ofrece un modelo instruccional que se basa en el uso de recursos digitales gratuitos y accesibles. De igual forma, los resultados resaltan el valor de la evaluación por parte de expertos como un procedimiento esencial para garantizar la validez, coherencia y adecuación de las propuestas educativas.
- Se recomienda la realización de estudios de seguimiento a largo plazo que permitan analizar la permanencia de sus efectos sobre el rendimiento académico en diferentes períodos escolares. También sería interesante verter su uso a otras áreas del currículo. De igual modo, resulta conveniente transferir este modelo instruccional a otras áreas del currículo, como Matemáticas, Ciencias Naturales y Ciencias Sociales, para evaluar el alcance de sus beneficios en diversos contextos disciplinares.

### Referencias bibliográficas

- Amén-Carrillo, M. E., & Hermann-Acosta, A. (2025). Revisión sistemática: la gamificación como estrategia docente en la educación general básica en América del Sur. *Revista Científica Multidisciplinaria Arbitrada YACHASUN*, 9(17), 1333–1350. <https://www.editorialibkn.com/index.php/Yachasun/article/view/798>
- Adoumeh Coconas, N. (2021). La didáctica de la lengua mediada por las TIC Storyjumper como propuesta innovadora en la creación de cuentos. *Revista Perspectivas*, 6(1), 101–113. <https://doi.org/10.22463/25909215.2928>
- Al-Fraihat, D., Joy, M., Masa’deh, R., & Sinclair, J. (2020). Evaluating E-learning systems success: An empirical study. *Computers in Human Behavior*, 102, 67–86. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2019.08.004>
- Azzouz, N., & Gutiérrez, M. (2020). Effect of gamification on students’ motivation and learning achievement in second language acquisition within higher education: A literature review 2011-2019. *The EuroCALL Review*, 28(1), 40. <https://doi.org/10.4995/eurocall.2020.12974>
- Bitrián, P., Buil, I., & Catalán, S. (2021). Enhancing user engagement: The role of gamification in mobile apps. *Journal of Business Research*, 132, 170–185. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2021.04.028>
- Blume, C. (2020). German teachers’ digital habitus and their pandemic pedagogy. *Postdigital Science and Education*, 2(3), 879–905. <https://doi.org/10.1007/s42438-020-00174-9>
- Choez-Quimiz, L. M., Menéndez-Moreno, J. M., & Lino-Calle, V. A. (2024). Estrategia pedagógica para contribuir las habilidades docentes en la asignatura de lengua y literatura. *MQRInvestigar*, 8(2), 4305–4319. <https://doi.org/10.56048/MQR20225.8.2.2024.4305-4319>
- Christopoulos, A., & Mystakidis, S. (2023). Gamification in education. *Encyclopedia*, 3, 1223–1243. <https://doi.org/10.3390/encyclopedia3040089>
- Cobos Sánchez, A, Padial Suarez, JJ., & Berrocal de Luna, E. (2021). La gamificación a través de plataformas E-learning: Análisis cuantitativo de una pedagogía emergente implantada mediante las TIC. *ReiDoCrea: Revista Electrónica de Investigación Docencia Creativa*, 10(30), 1–20. Doi: 10.30827/Digibug.70897
- Collantes, M., Morán, M., Lino, V., & Orta, I. (2025). La percepción docente sobre la enseñanza tradicional frente a la integración de herramientas tecnológicas en educación inicial. *InnovaSciT*, 3(2). <https://doi.org/10.70577/innovascit.v3i2.99>
- De Brito Lima, F., Lautert, S. L., & Gomes, A. S. (2021). Contrasting levels of student engagement in blended and non-blended learning scenarios. *Computers and Education*, 172, 1–13. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2021.104241>

- Dichev, C., & Dicheva, D. (2017). Gamifying education: What is known, what is believed and what remains uncertain: A critical review. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 14(1), 9. <https://doi.org/10.1186/S41239-017-0042-5>
- Garzón Artacho, E., Martínez, T. S., Ortega Martín, J. L., Marín Marín, J. A., & Gómez García, G. (2020). Teacher training in lifelong learning—The importance of digital competence in the encouragement of teaching innovation. *Sustainability*, 12(7). <https://doi.org/10.3390/su12072852>
- González-Fernández, A., Revuelta-Domínguez, F. I., & Fernández-Sánchez, M. R. (2022). Models of instructional design in gamification: A systematic review of the literature. *Education Sciences*, 12(44), 1–13. <https://doi.org/10.3390/educsci12010044>
- Guachamín, K., Guijarro, J., & Ríos, T. (2022). Uso de Herramientas Tecnológicas TICSen el Aprendizaje Docente. *Vínculos*, 7(3), 45–58. <https://journal.espe.edu.ec/ojs/index.php/vinculos/es/article/view/2405>
- Jiang, B., Gu, M., & Yin, C. (2022). Exploring students' backtracking behaviors in digital textbooks and its relationship to learning styles. *Preprint ArXiv:2205.14822*. <https://doi.org/10.48550/arXiv.2205.14822>
- Julita, R. (2024). The impact of gamification on EFL students' reading comprehension. *Journal of English as a Foreign Language Education*, 4(2), 136. <https://doi.org/10.26418/jeffe.v4i2.74901>
- Kusuma, G., Wigati, E. K., Utomo, Y., & Putera, L. (2018). Analysis of gamification models in education using MDA framework. *Procedia Computer Science*, 135, 385–392. <https://doi.org/10.1016/j.procs.2018.08.187>
- Lino-Calle, V. A., Barberán-Delgado, J. A., López-Fernández, R., & Gómez-Rodríguez, V. G. (2023). Analítica del aprendizaje sustentada en el Phet Simulations como medio de enseñanza en la asignatura de física. *Journal Scientific MQRInvestigar*, 7(3), 2297–2322. <https://doi.org/10.56048/MQR20225.7.3.2023.2297-2322>
- Maier, U., & Klotz, C. (2022). Personalized feedback in digital learning environments: Classification framework and literature review. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 3, 1–13. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2022.100080>
- Nieto-Escamez F.A., & Roldán-Tapia M.D. (2021). Gamification as online teaching strategy during COVID-19: A mini-review. *Frontiers in Psychology*, 12, 1–9. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.648552>
- Paixão, W. B. da, & Cordeiro, I. J. D. e. (2021). Práticas de gamificação em turismo: uma análise a partir do modelo de Werbach & Hunter (2012). *Revista Brasileira De Pesquisa Em Turismo*, 15(3), 2067. <https://doi.org/10.7784/rbtur.v15i3.2067>
- Palaniappan, K., & Noor, N. (2022). Gamification strategy to support self-directed learning in an online learning environment. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 17(3), 104–116. <https://doi.org/10.3991/ijet.v17i03.27489>
- Raju, R., Bhat, S., Bhat, S., D'Souza, R., & Singh, A. B. (2021). Effective usage of gamification techniques to boost student engagement. *Journal of Engineering Education Transformations*, 34(Special Issue), 713–717. <https://doi.org/10.16920/jeet/2021/v34i0/157171>
- Sousa, M., López, J., Fernández, M., & Rodríguez, F. (2023). Study of the impact of social learning and gamification methodologies on learning results in higher education. *Computer Applications in Engineering Education*, 31(1), 131–153. <https://doi.org/10.1002/cae.22575>
- Thurairasu, V. (2022). Gamification-based learning as the future of language learning: An overview. *European Journal of Humanities and Social Sciences*, 2(6), 62–69. <https://doi.org/10.24018/ejsocial.2022.2.6.353>
- Torres Sánchez, A. Y. (2024). Gamification in Latin American secondary education: Impact on internal efficiency, challenges, and opportunities for improvement. *Pedagogical Constellations*, 3(1), 179–206. <https://doi.org/10.69821/constellations.v3i1.36>
- Werbach, K., & Hunter, D. (2012). *For the win: How game thinking can revolutionize your business*. Wharton Digital Press.
- Zeng, J., Sun, D., Looi, C. K., & Fan, A. C. W. (2024). Exploring the impact of gamification on students' academic performance: A comprehensive meta-analysis of studies from the year 2008 to 2023. *British Journal of Educational Technology*, 55(6), 2478–2502. <https://doi.org/10.1111/BJET.13471>
- Zine El Abidine, M., Nejari, A., & Khaldi, M. (2024). Literature and ICTE: Issues and Perspectives. *DIROSAT: Journal of Education, Social Sciences & Humanities*, 2(4), 286–296. <https://doi.org/10.58355/dirosat.v2i4.74>