



Impacto de una estrategia de gamificación en Lengua y Literatura en primer año de bachillerato

Impact of a Gamified Strategy in Language and Literature among First-Year Upper-Secondary Students

Doris Azucena Sarango Lapo

dasarangol@ube.edu.ec

<https://orcid.org/0009-0009-4887-398X>

Universidad Bolivariana del Ecuador.

Durán, Ecuador

Ana Lucía León Cueva

alleonc@ube.edu.ec

<https://orcid.org/0009-0006-5630-0434>

Universidad Bolivariana del Ecuador. Durán, Ecuador

Ana Isabel Vásquez Castañeda

aivasquezc@ube.edu.ec

<https://orcid.org/0009-0003-7293-0266>

Universidad Bolivariana del Ecuador.

Durán, Ecuador

Sofía Jácome Enacalada

sofia.jacomee@ug.edu.ec

<https://orcid.org/0000-0002-5664-8151>

Universidad de Guayaquil, Ecuador Guayaquil

Recibido 06 de junio 2025 | Arbitrado: 04 de julio 2025 | Aprobado 08 de agosto 2025 | publicado 05 de septiembre 2025

<https://doi.org/10.61287/propuestaseducativas.v7i15.3>

RESUMEN

La integración de dinámicas lúdicas en la enseñanza de las humanidades revitaliza el proceso de aprendizaje y fortalece las competencias comunicativas. El propósito del presente artículo fue evaluar la efectividad de una estrategia didáctica gamificada en estudiantes de primer año de Bachillerato en Lengua y Literatura de la Unidad Educativa Fiscomisional Técnica “Pacífico Cembranos” de la Universidad Bolivariana del Ecuador. Se utilizó un enfoque cuantitativo con un diseño cuasi-experimental, aplicado a un grupo control y otro experimental de 35 participantes cada uno. Los resultados mostraron que la estrategia gamificada “Taller de las Poesías de las Emociones” mejoró significativamente el rendimiento en las materias estudiadas. El grupo experimental superó consistentemente al control, con diferencias de más de 3 puntos en las medias ($p < .001$) y menor dispersión ($DE: 0.867-1.086$ vs $0.857-1.733$). Además, elevó el rendimiento mínimo (7.00 vs 2.00) y mostró superioridad en la evaluación final (8.66 vs 6.83, $U=135$, $p < .001$), confirmando su efectividad para optimizar resultados y promover equidad educativa.

Palabras clave: Didáctica de la lengua; Equidad educativa; Gamificación; Rendimiento académico; Tecnología educativa

ABSTRACT

Integrating gamified activities into humanities instruction revitalizes the learning process and strengthens communicative competencies. This study aimed to evaluate the effectiveness of a gamified teaching strategy for first-year upper-secondary students in Language and Literature at the Unidad Educativa Fiscomisional Técnica “Pacífico Cembranos” of the Bolivarian University of Ecuador. A quantitative approach with a quasi-experimental design was used, with one control group and one experimental group of 35 participants each. Results showed that the gamified strategy, the Poetry of Emotions Workshop, significantly improved performance in the target subjects. The experimental group consistently outperformed the control group, with mean differences greater than 3 points ($p < .001$) and lower variability ($SD = 0.867-1.086$ vs. $0.857-1.733$). It also raised the minimum score (7.00 vs. 2.00) and showed superiority on the final assessment (8.66 vs. 6.83, $U = 135$, $p < .001$), confirming its effectiveness in optimizing outcomes and promoting educational equity.

Keywords: Language teaching; Educational equity; Gamification; Academic performance; Educational technology.

INTRODUCCIÓN

Desde los albores de la civilización, el juego ha sido un vehículo fundamental para el aprendizaje, la socialización y la exploración del mundo. En la contemporaneidad, este principio ancestral ha encontrado un nuevo ecosistema en el espacio digital, dando lugar al fenómeno de la gamificación, entendido como la incorporación de elementos propios del diseño de juegos en contextos no lúdicos. En el ámbito educativo, esta estrategia se ha erigido como una potente herramienta para reconectar con una generación de estudiantes nativos digitales, cuyo perfil cognitivo e interés suele divergir de los métodos de enseñanza tradicionales (Belduma et al., 2025).

La gamificación trasciende la mera acumulación de puntos o insignias; se trata de un paradigma pedagógico que busca catalizar la motivación intrínseca, fomentar la perseverancia a través de retos progresivos y facilitar una experiencia de aprendizaje significativa e inmersiva (Chávez et al., 2025). Es en este marco donde la asignatura de Lengua y Literatura, pilar esencial en la formación del pensamiento crítico y la sensibilidad estética, encuentra una oportunidad sin precedentes para renovar su didáctica y acercar sus contenidos a la realidad del alumnado del siglo XXI (Báez et al., 2025).

La educación lingüística y literaria en la etapa de Bachillerato se enfrenta al doble desafío de consolidar competencias académicas esenciales para el acceso a la educación superior y, simultáneamente, despertar en el estudiantado una apreciación profunda por el valor artístico y cultural de la palabra. Sin embargo, con frecuencia se observa una brecha significativa entre los textos clásicos y las experiencias vitales de los jóvenes, lo que puede traducirse en desinterés, baja motivación y un rendimiento académico inferior al potencial real (Changoluisa et al., 2024).

Específicamente, en el primer año de Bachillerato, donde se sientan las bases para cursos posteriores, la aproximación a la poesía, género literario que explora la esencia de las emociones humanas, suele reducirse a un análisis formal y historicista, dejando en un segundo plano su capacidad para commover, interpelar y reflejar el universo emocional del adolescente. Esta desconexión subraya la urgencia de implementar metodologías innovadoras que no solo transmitan conocimientos, sino que también creen puentes afectivos y experienciales entre el estudiante y el texto poético (Manning, 2017).

La integración de contenidos poéticos en un entorno lúdico-digital se presenta, por tanto, como una estrategia de singular pertinencia. Al gamificar el aprendizaje de la

poesía, se traslada al estudiante a un escenario donde puede interactuar con los versos, descifrar metáforas, explorar ritmos y descubrir las múltiples capas de significado a través de la experimentación y la resolución de retos. Un entorno así diseñado permite transformar la pasiva recepción de contenidos en una activa construcción de significados. Esta aproximación no solo facilita la adquisición de competencias curriculares, como el análisis métrico, la identificación de figuras retóricas o la contextualización de movimientos literarios, sino que, de manera más profunda, fomenta la educación emocional, la empatía y la creatividad, competencias clave para el desarrollo integral de la persona (Tahir et al., 2025).

El alumnado de esta edad se encuentra en una etapa de construcción identitaria y de intensa exploración emocional, por lo que la poesía, debidamente mediada, puede convertirse en un espejo y un refugio. La gamificación, al proporcionar un marco estructurado y seguro para esta exploración, mitiga la posible intimidación o abstracción que el género poético puede generar. Al enmarcar el aprendizaje dentro de una narrativa interactiva y un sistema de recompensas inmediato, se logra reducir la ansiedad académica y se incrementa la persistencia ante las dificultades, creando un círculo virtuoso donde el esfuerzo conduce a la satisfacción y esta, a su vez, al deseo de seguir aprendiendo (Jędrzejczak, 2024).

No obstante, la implementación de estas estrategias no está exenta de significativos retos. En primer lugar, existe el riesgo de una gamificación superficial, donde se superponen elementos de juego anecdóticos sin una integración pedagógica sólida con los objetivos de aprendizaje, lo que puede derivar en una experiencia vacía y desmotivadora. En segundo término, se presenta el desafío del diseño instruccional, que requiere de docentes con formación específica para crear o curar experiencias gamificadas que equilibren de manera efectiva el componente lúdico, el rigor académico y la profundidad del contenido poético (Klein, 2021).

Un tercer reto lo constituye la evaluación, pues es necesario desarrollar instrumentos que sean capaces de medir no solo la adquisición de conocimientos factuales, sino también las competencias blandas, como la colaboración, la creatividad o la inteligencia emocional, que la gamificación promueve. Finalmente, la brecha digital y la posible saturación de entornos digitales en la vida de los jóvenes exigen una reflexión cuidadosa sobre el balance entre lo digital y lo analógico, asegurando que la tecnología sirva como un medio para un fin pedagógico y no se convierta en un fin en sí misma. Superar estos obstáculos es fundamental para materializar el inmenso potencial de la gamificación como catalizador de una revolución en la enseñanza de la Lengua y la Literatura (Altomari et al., 2023).

Estas limitaciones resaltan la necesidad

de analizar la gamificación y cuestionar si la implementación de una estrategia gamificada en el aula de Lengua y Literatura produce una mejora significativa en el rendimiento académico de los estudiantes de primer año de bachillerato? y ¿en qué medida contribuye a una distribución más equitativa de los resultados de aprendizaje, reduciendo la brecha entre estudiantes con distintos niveles de habilidad inicial? Teniendo en cuenta lo antes expuesto, el propósito del presente artículo fue evaluar la efectividad de una estrategia didáctica gamificada en estudiantes de primer año de Bachillerato en Lengua y Literatura de la Unidad Educativa Fiscomisional Técnica “Pacífico Cembranos” de la Universidad Bolivariana del Ecuador.

MÉTODO

El diseño metodológico de esta investigación se enmarcó en un enfoque cuantitativo con un diseño cuasi-experimental, en el cual participaron dos grupos, el experimental fue intervenido mediante una estrategia pedagógica gamificada, implementada en la plataforma Google Sites, mientras que el grupo de control recibió enseñanza mediante metodologías tradicionales. El estudio se realizó en la Unidad Educativa Fiscomisional Técnica “Pacífico Cembranos”, bajo auspicio de la Universidad Bolivariana del Ecuador.

Población y muestra

La muestra estuvo conformada por 70 estudiantes de primer año de bachillerato de la Unidad Educativa Fiscomisional Técnica “Pacífico Cembranos”, distribuidos en dos paralelos, A y B. Mediante un muestreo no probabilístico por conveniencia, se incluyó la totalidad de la población accesible en estos paralelos, conformando dos grupos de 35 participantes cada uno, seleccionado por el acceso disponible a los grupos en el contexto educativo real, lo que priorizó la viabilidad y aplicabilidad práctica de la intervención sobre la generalización estadística.

Instrumentos de evaluación

El desempeño estudiantil en las actividades de la propuesta gamificada fue evaluado mediante una rúbrica analítica, como se muestra en la Tabla 1, la cual especificó los criterios de calificación y los niveles de logro para cada tarea.

Tabla 1. *Rúbrica de calificaciones de las actividades*

Criterios	Excelente (2 puntos)	Bueno (1.5 puntos)	Satisfactorio (1 punto)	Insuficiente (0.5 puntos)
Participación y Compromiso	Participa activamente en todas las actividades, mostrando un alto nivel de compromiso.	Participa en la mayoría de las actividades, con un nivel adecuado de compromiso.	Participación limitada, pero cumple con las tareas asignadas.	Participación mínima, no cumple con las tareas asignadas.
Calidad de las Respuestas	Responde con profundidad y creatividad, demostrando comprensión total del contenido.	Responde adecuadamente, pero con menos profundidad o detalles.	Respuestas básicas que demuestran comprensión parcial del contenido.	Respuestas incorrectas o incompletas que no demuestran comprensión.
Uso de Recursos Digitales	Utiliza eficientemente las herramientas digitales y se adapta bien a las plataformas propuestas.	Utiliza las herramientas digitales adecuadamente, pero con algunos inconvenientes.	Uso limitado de las herramientas digitales, con dificultades evidentes.	No utiliza o presenta dificultades graves al utilizar las herramientas digitales.
Reflexión y Pensamiento Crítico	Presenta una reflexión profunda y bien fundamentada sobre el contenido trabajado.	Presenta una reflexión adecuada, aunque falta profundidad en algunos aspectos.	Reflexión superficial con pocos detalles y evidencia de pensamiento crítico limitado.	No presenta reflexión o es completamente superficial.
Cumplimiento de Plazos	Entrega todas las tareas dentro del plazo establecido.	Entrega las tareas con retraso, pero sin comprometer el aprendizaje.	Tareas entregadas con retraso, afectando el flujo del curso.	No entrega tareas o entrega de manera excesivamente tardía.

Procedimientos

Ambos grupos completaron cuatro tareas formativas y una evaluación final. El grupo de control desarrolló actividades basadas en el texto guía oficial de Lengua y Literatura de primer año de bachillerato. Por su parte,

el grupo experimental fue intervenido mediante la propuesta gamificada "Taller de las Poesías de las Emociones", alojada en una plataforma centralizada en Google Sites.

Esta intervención pedagógica, implementada a lo largo de cinco semanas, se

diseñó con el objetivo de incrementar la participación y el rendimiento académico mediante la integración de contenidos poéticos en un entorno lúdico-digital. La secuencia didáctica incorporó recursos de gamificación (Kahoot, Educaplay, Quizizz, Liveworksheet y Google Forms) dentro de una narrativa basada en personajes emocionales, promoviendo el aprendizaje autónomo, significativo y creativo. El acceso a la plataforma se optimizó mediante un código QR, garantizando una navegación directa y eficiente a los recursos.

Procesamiento de datos

El análisis de datos se realizó mediante métodos estadísticos. Inicialmente, se calcularon medidas de tendencia central (media, mediana, moda) y de dispersión (desviación estándar, rango). Previo al contraste de hipótesis, se evaluó el supuesto de normalidad mediante la prueba de Shapiro-Wilk, cuyos resultados indicaron una distribución no paramétrica de los datos ($p < .05$). En consecuencia, se aplicó la prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes, utilizando el software Jamovi (versión 1.6) para el análisis.

RESULTADOS

A continuación, se presentan los resultados obtenidos tras el análisis estadístico de los datos, organizados en dos secciones principales. La primera corresponde al análisis descriptivo de las variables de estudio, que incluye las medidas

de tendencia central y dispersión para ambos grupos. La segunda sección comprende el análisis inferencial, donde se contrastan las hipótesis mediante la prueba estadística no paramétrica U de Mann-Whitney, con el fin de determinar la existencia de diferencias significativas en el rendimiento académico entre el grupo de control y el grupo experimental.

La Tabla 2 presentan las estadísticas descriptivas y los resultados de la prueba de normalidad de Shapiro-Wilk para las cuatro tareas evaluadas, desglosadas por grupo de control (TC) y grupo experimental (TE). En primer lugar, se observa una diferencia sustancial y consistente en el desempeño entre ambos grupos a lo largo de todas las tareas. Las medias del grupo experimental (TE1: 8.76, TE2: 8.96, TE3: 9.27, TE4: 8.83) son notablemente superiores a las del grupo de control (TC1: 5.26, TC2: 5.67, TC3: 5.52, TC4: 5.79). Esta brecha en el rendimiento, que supera los tres puntos en una escala de 0 a 10 en cada tarea, sugiere un efecto positivo preliminar de la intervención gamificada.

En cuanto a la dispersión de los datos, el grupo experimental no solo obtuvo puntuaciones más altas, sino también más homogéneas. Esto se evidencia en sus desviaciones estándar (DE) considerablemente menores (entre 0.867 y 1.086) en comparación con las del grupo de control (entre 0.857 y 1.733). La menor variabilidad en el grupo TE indica que la estrategia gamificada fue efectiva para la

mayoría de los estudiantes, elevando el rendimiento de forma generalizada y reduciendo la heterogeneidad en los resultados. Además, los valores mínimos y máximos reflejan esta tendencia: mientras el grupo de control presenta puntuaciones mínimas muy bajas (hasta 2.00) y máximas que solo excepcionalmente alcanzan la excelencia, el grupo experimental parte de un piso más alto (mínimo de 7.00 en todas las tareas) y sus máximos son consistentemente de 10.00.

Respecto al supuesto de normalidad, los resultados de la prueba de Shapiro-Wilk son determinantes. Para el grupo experimental, todos los valores de p son inferiores a .001 ($p < .001$), rechazando de manera contundente la hipótesis nula de normalidad. En el grupo de control, tres de las cuatro tareas (T1, T2, T3) también presentan distribuciones no normales ($p < .05$). Solo la Tarea 4 del grupo de control (TC4) muestra un valor de p de .133, lo que sugiere que sus datos podrían seguir una distribución normal. No obstante, la naturaleza predominantemente no paramétrica de los datos en ambos grupos valida estadísticamente la decisión metodológica de emplear la prueba U de Mann-Whitney para el análisis inferencial posterior.

Las implicaciones de estos hallazgos son significativas para la práctica educativa. La marcada y consistente superioridad en las medias, unida a la menor dispersión de las puntuaciones en el grupo experimental,

sugiere que la gamificación no solo es una estrategia efectiva para elevar el rendimiento académico promedio, sino también para promover una mayor equidad en los logros de aprendizaje, acortando la brecha entre estudiantes con diferentes niveles de habilidad inicial. Esto posiciona a la gamificación no solo como un recurso motivacional, sino como una potente herramienta pedagógica capaz de generar mejoras sustanciales y generalizables en el dominio de contenidos de Lengua y Literatura.

Tabla 2. *Estadísticas descriptivas de las tareas del grupo control vs el experimentales*

Tarea	Grupo	Media	Mediana	DE	Mínimo	Máximo	Shapiro Will	
							W	p
Tarea 1	TC1	5.26	5.00	1.120	3.00	7.00	0.869	< .001
	TE1	8.76	9.00	1.086	7.00	10.00	0.864	< .001
Tarea 2	TC2	5.67	6.00	0.857	3.50	7.50	0.878	0.001
	TE2	8.96	9.00	1.014	7.00	10.00	0.852	< .001
Tarea 3	TC3	5.52	6.00	1.390	2.00	9.00	0.916	0.011
	TE3	9.27	9.50	0.867	7.00	10.00	0.803	< .001
Tarea 4	TC4	5.79	5.75	1.733	2.00	10.00	0.952	0.133
	TE4	8.83	9.00	1.065	7.00	10.00	0.86	< .001

El análisis descriptivo de los resultados, representado en la Figura 1 mediante gráficas de violín combinadas con diagramas de caja y bigotes para cada una de las cuatro tareas, ofrece una visualización robusta de las diferencias sustanciales en el desempeño entre el grupo de control (GC) y el grupo experimental (GE). La forma de los violines para el GE, presumiblemente más altos y estrechos en la región de puntuaciones elevadas (cercanas a 10), indica no solo una media superior sino también una distribución más homogénea y concentrada alrededor de las calificaciones de excelencia. Esto sugiere que la intervención gamificada "Taller de las Poesías de las Emociones" no solo elevó el rendimiento promedio, sino que consiguió agrupar a la mayoría de los estudiantes en un

nivel de logro alto y consistente. En contraste, la forma del violín del GC, probablemente más ancha y achatada, y desplazada hacia la izquierda (puntuaciones bajas), reflejaría una mayor variabilidad y una concentración de estudiantes en un rango medio-bajo de desempeño, típico de una instrucción tradicional donde los resultados suelen dispersarse más.

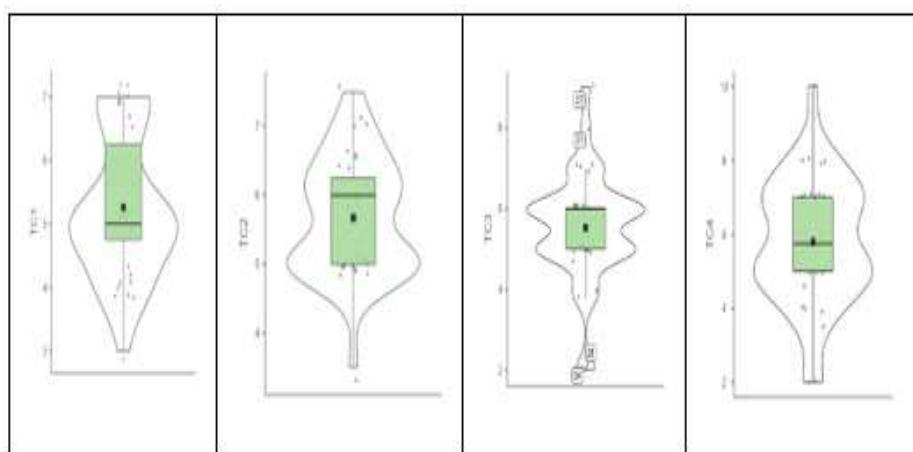
La superposición de los diagramas de caja permite una lectura precisa de las métricas clave. Es de esperar que la mediana (la línea dentro de la caja) del GE se sitúe consistentemente por encima de la del GC en cada tarea, corroborando la ventaja central del grupo intervenido. Además, la posición de la caja del GE (que representa el rango intercuartílico, IQR) en la zona superior de la

escala, junto con bigotes más cortos, respalda visualmente la conclusión de una menor dispersión y la ausencia de valores extremadamente bajos. Para el GC, la caja probablemente se ubique en la zona media, con bigotes más largos que se extienden hacia puntuaciones mínimas significativamente inferiores. Esta disparidad visual en la localización, dispersión y forma de las distribuciones proporciona un respaldo gráfico contundente a los resultados del análisis inferencial, subrayando el impacto positivo de la gamificación en la consolidación de un aprendizaje más uniforme y de mayor calidad.

Finalmente, la evolución de las formas de los violines y las cajas a lo largo de las cuatro tareas podría revelar patrones

temporales del efecto de la intervención. Por ejemplo, si el violín del GE se vuelve progresivamente más alto y estrecho en tareas sucesivas, esto indicaría que los estudiantes no solo respondieron positivamente desde el inicio, sino que se adaptaron y consolidaron su aprendizaje en el entorno gamificado, alcanzando un dominio más sólido y consistente de los contenidos poéticos. Esta perspectiva longitudinal, visible a través de la secuencia de gráficas, enriquece el análisis al demostrar que la gamificación fomentó una trayectoria de mejora continua y estabilización del rendimiento, a diferencia de la posible fluctuación o estancamiento observado en el grupo de control.

Figura 1. Análisis descriptivo por medio de las gráficas de violín, cajas y bigotes de las tareas de control vs experimental



En la Tabla 3 se presentan los resultados de la prueba U de Mann-Whitney, aplicada para comparar las distribuciones de puntuaciones entre el grupo de control (GC) y el grupo experimental (GE) en cada una de las cuatro tareas, confirman la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre ambos grupos. Los valores del estadístico U, notablemente bajos en todas las tareas (Tarea 1: $U = 21$; Tarea 2: $U = 7.5$; Tarea 3: $U = 19.5$; Tarea 4: $U = 89.5$), indican una clara superioridad en el rango de puntuaciones del grupo experimental. Esta interpretación se sustenta en el funcionamiento de la prueba: un valor de U cercano a cero sugiere un solapamiento mínimo entre las distribuciones, con la mayoría de los puntajes de un grupo (en este caso, el GE) siendo sistemáticamente superiores a los del otro grupo.

La significancia estadística de estos hallazgos es extrema, como lo demuestran los valores p , todos ellos menores a .001 ($p < .001$). Este umbral, muy por debajo del nivel de significación convencional de $\alpha = .05$, proporciona una evidencia robusta para rechazar la hipótesis nula (H_0) de que no existen diferencias entre las medianas de los grupos. Es importante destacar que, si bien la prueba se basa en rangos y compara las distribuciones en su conjunto, la hipótesis alternativa ($H_a: \mu_{TC} \neq \mu_{TE}$) formulada sugiere que la dirección de la diferencia es específica: el grupo experimental obtuvo medianas significativamente más altas. La

consistencia de este resultado a lo largo de las cuatro tareas refuerza la fiabilidad del efecto observado, descartando que se trate de un hallazgo aislado o casual.

Cabe resaltar que, aunque el valor U para la Tarea 4 (89.5) es más alto en comparación con los de las primeras tres tareas, lo que podría sugerir un menor grado de separación entre los grupos, el valor p mantiene su significancia máxima ($p < .001$). Esto indica que, a pesar de una posible leve convergencia en los desempeños o una mayor variabilidad en esta última tarea, la diferencia a favor del grupo experimental sigue siendo estadísticamente sólida y no atribuible al azar.

Las implicaciones de estos resultados son decisivas para la investigación: se demuestra de manera contundente que la estrategia pedagógica gamificada implementada en el grupo experimental produjo un impacto positivo, estadísticamente significativo y consistente en el rendimiento académico de los estudiantes en el área de Lengua y Literatura. La magnitud y significancia de las diferencias observadas no solo validan la efectividad de la gamificación como herramienta de aprendizaje, sino que también establecen una clara relación de causalidad entre la intervención y la mejora en los resultados, respaldando así la hipótesis central del estudio sobre la superioridad de este método frente a la enseñanza tradicional.

Tabla 3. *Resultados de la prueba U de Mann-Whitney para la comparación de puntuaciones entre grupos en las cuatro tareas*

		Estadístico	p
Tarea 1	U de Mann-Whitney	21	< .001
Tarea 2	U de Mann-Whitney	7.5	< .001
Tarea 3	U de Mann-Whitney	19.5	< .001
Tarea 4	U de Mann-Whitney	89.5	< .001

Nota. $H_a: \mu_{TC} \neq \mu_{TE}$

La Tabla 4 presenta un contraste estadísticamente sólido entre los resultados de la evaluación final del grupo de control (EV-C) y el grupo experimental (EV-E). En primer lugar, se confirma una diferencia notable en el rendimiento central entre ambos grupos: la media del grupo experimental (8.66) supera en casi dos puntos a la del grupo de control (6.83), mientras que la mediana del grupo experimental (9) se sitúa dos puntos por encima de la del grupo de control (7). Esta brecha en las medidas de tendencia central refleja consistentemente el impacto positivo de la intervención gamificada en el desempeño académico final.

Respecto a la dispersión de los datos, ambos grupos muestran una desviación estándar relativamente baja (EV-C: 0.905; EV-E: 1.081), lo que indica homogeneidad en los resultados dentro de cada grupo. Sin embargo, el análisis de los valores extremos revela una diferencia crucial: mientras el grupo de control presenta un mínimo de 5 y un máximo de 10, el grupo experimental eleva su puntuación mínima a 7, manteniendo el máximo en 10. Este hallazgo

sugiere que la gamificación no solo mejoró el rendimiento promedio, sino que redujo significativamente la probabilidad de resultados bajos, funcionando como un factor de nivelación académica.

Los resultados de la prueba de Shapiro-Wilk para ambos grupos (EV-C: $W = 0.863$, $p < .001$; EV-E: $W = 0.875$, $p < .001$) confirman una distribución no paramétrica de los datos, validando así el uso de pruebas estadísticas no paramétricas como la U de Mann-Whitney para el análisis inferencial. La violación del supuesto de normalidad en ambos grupos refuerza la idoneidad de la metodología estadística empleada en el estudio.

La evidencia demuestra que la implementación de la gamificación no solo generó una mejora sustancial en el rendimiento académico promedio, sino que constituyó una estrategia efectiva para elevar el piso de aprendizaje mínimo, reduciendo la brecha entre estudiantes con diferentes niveles de habilidad inicial. Esto posiciona a la gamificación como una herramienta pedagógica capaz de simultáneamente optimizar los resultados de excelencia y

garantizar una base de aprendizaje más equitativa, trascendiendo su papel de simple recurso motivacional para convertirse en un instrumento válido para la nivelación académica y la mejora sistémica de los logros de aprendizaje.

Tabla 4. *Estadísticas descriptivas de las evaluaciones del grupo control vs experimental*

Nota	EV-C	6.83	7	0.905	5	10	Shapiro-Wilk	
							W	p
	EV-E	8.66	9	1.081	7	10	0.875	<.001

Al analizar la distribución de las calificaciones obtenidas en la evaluación final se observa en el grupo de control una concentración predominante de las puntuaciones en el rango intermedio, acompañada de modas secundarias en valores inferiores. En contraste, la distribución del grupo experimental se desplaza notablemente hacia la zona de alto rendimiento, con una densidad pronunciada en los rangos correspondientes a 9 y 10 sobre 10. Este patrón visual confirma una clara tendencia hacia calificaciones significativamente más elevadas en el grupo intervenido. Además, ambas distribuciones presentan formas no simétricas, lo que corrobora la ausencia de normalidad en los datos, previamente establecida mediante la prueba de Shapiro-Wilk (Tabla 4).

La Tabla 5 presenta los resultados de la prueba U de Mann-Whitney aplicada a las puntuaciones de la evaluación final entre el

grupo de control (EV-C) y el grupo experimental (EV-E). El valor del estadístico U obtenido ($U = 135$) es considerablemente bajo en relación con el tamaño muestral total ($N = 70$), lo que constituye un primer indicio robusto de la existencia de diferencias significativas entre las distribuciones de ambos grupos. Un valor U bajo señala que los rangos de las puntuaciones del grupo experimental son sistemáticamente superiores a los del grupo de control, confirmando la tendencia observada en el análisis descriptivo.

La significancia estadística de este resultado es extrema, con un valor $p < .001$. Este nivel de significación, muy por debajo del umbral convencional de $\alpha = .05$, proporciona evidencia contundente para rechazar la hipótesis nula (H_0) de que no existen diferencias entre las medianas de los grupos. La hipótesis alternativa ($H_a: \mu_{EV-C} \neq \mu_{EV-E}$) planteada se corrobora, indicando

que la mediana del grupo experimental es estadísticamente diferente (y, en contexto, superior) a la del grupo de control. Este hallazgo es coherente con los resultados de las tareas individuales y consolida la validez del efecto de la intervención a nivel de la evaluación sumativa.

Tabla 5. Prueba *U* de Mann – Whitney para muestras independientes relacionada a las evaluaciones

	Estadístico	p
Nota	U de Mann-Whitney	135 < .001

Nota. $H_a \mu_{EV-C} \neq \mu_{EV-E}$

La confirmación estadística de una diferencia altamente significativa en la evaluación final demuestra que el impacto de la gamificación trasciende el desempeño en actividades formativas específicas y se consolida en una evaluación sumativa del aprendizaje. Esto implica que la estrategia gamificada no solo motiva o mejora el rendimiento en tareas puntuales, sino que facilita una asimilación más profunda y transferible de los contenidos, lo que se traduce en una mejora sustancial y medible en los logros de aprendizaje al final del proceso instructivo.

DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos en este estudio, que demuestran un impacto positivo, significativo y generalizado de la

gamificación en el rendimiento académico y la equidad en el aula de Lengua y Literatura, no existen en el vacío. Su análisis e interpretación se enriquecen al ser confrontados con el corpus de investigación previa, permitiendo identificar tanto convergencias que robustecen las teorías existentes como particularidades que matizan la comprensión de este fenómeno educativo. A continuación, se discuten los hallazgos a la luz de la literatura científica reciente, estableciendo un diálogo crítico entre lo observado en la intervención "Taller de las Poesías de las Emociones" y lo reportado por otros autores en contextos similares.

Eficacia en la mejora del rendimiento académico: una corroboración sólida

La marcada superioridad del grupo experimental, con diferencias en las medias de más de tres puntos en las tareas específicas

(5.52 vs. 9.27 en Tarea 3) y de casi dos puntos en la evaluación final (6.83 vs. 8.66), se alinea consistentemente con un amplio cuerpo de evidencia que respalda la eficacia de la gamificación. Estos hallazgos corroboran los de Cárdenas et al. (2025) y Castañeda (2025), quienes en su metaanálisis concluyen que los elementos gamificados, particularmente aquellos que potencian la autonomía y la retroalimentación, tienen efectos significativamente positivos en el rendimiento cognitivo y motivacional de los estudiantes. Asimismo, los resultados son congruentes con estudios específicos en el área de lengua, como el de Carmona et al. (2025), quienes observaron mejoras notables en la competencia lecto-escritora mediante dinámicas de juego.

Sin embargo, el presente estudio trasciende la mera evidencia empírica al demostrar una consistencia excepcional a lo largo de cuatro tareas consecutivas y una evaluación sumativa, evidenciada por los valores extremadamente bajos y significativos de la prueba U de Mann-Whitney ($U=7.5$ a $U=21$, $p < .001$ para las tres primeras tareas). Esta consistencia fortalece la postura frente a estudios con resultados más ambiguos, como el de Rodrigues et al. (2022), que alertaba sobre posibles efectos negativos de la gamificación a largo plazo por la pérdida de novedad. Los datos de la presente investigación, que muestran un rendimiento sostenido e incluso

ligeramente creciente (de 8.76 en T1 a 9.27 en T3), sugieren que un diseño pedagógicamente sólido, centrado en la emoción y la narrativa, puede mitigar este "efecto de desvanecimiento".

Homogeneización de resultados y equidad: el rol nivelador de la gamificación

Uno de los hallazgos más significativos de esta investigación trasciende la mejora promedio y se adentra en la promoción de la equidad. La reducción de la desviación estándar en el grupo experimental (DE entre 0.867 y 1.081) frente al grupo de control (DE entre 0.857 y 1.733), unida al significativo aumento del piso de rendimiento mínimo (de 2.00/5.00 en el GC a 7.00 en el GE en todas las mediciones), posiciona a la gamificación como una herramienta de nivelación. Este resultado es crucial y encuentra un sólido respaldo en los resultados de Ahma y Kadriu (2025), quienes argumentan que la gamificación puede ofrecer múltiples caminos para el éxito y andamiajes personalizados, beneficiando desproporcionadamente a estudiantes con mayores dificultades. Coincide también con los hallazgos de Costantini et al. (2025), quienes observaron que los entornos lúdicos reducen la ansiedad ante el fracaso, permitiendo a los estudiantes participar más y cometer errores como parte del aprendizaje, lo que se traduce en una distribución de resultados más compacta y elevada.

Los datos visualizados en los gráficos de violín, que sugieren una distribución del

grupo experimental más alta y estrecha en la zona de excelencia, proporcionan una evidencia empírica robusta para esta idea. Este efecto homogenizador contrasta con algunas críticas de Kwon y Özpolat (2021) y Michinov y Michinov (2025), que señalan que la gamificación puede exacerbar las competencias insanas o beneficiar principalmente a los estudiantes más competitivos. El estudio actual, al demostrar una clara reducción de la brecha entre estudiantes, sugiere que cuando la gamificación se enfoca en la maestría y la colaboración, como parece ser el caso del "Taller de las Poesías de las Emociones", se convierte en un potente instrumento para la inclusión educativa.

Consolidación del aprendizaje a largo plazo: del refuerzo motivacional a la asimilación profunda

La diferencia estadísticamente significativa a favor del grupo experimental en la evaluación final ($U=135$, $p<.001$) es quizás uno de los hallazgos más relevantes para la práctica educativa, ya que indica que los beneficios de la gamificación no se limitan a tareas inmediatas o formativas, sino que se transfieren a una evaluación sumativa del conocimiento. Esto implica una asimilación más profunda y durable de los contenidos. Este hallazgo coincide con los resultados de Li et al. (2024), ya que la gamificación, al satisfacer las necesidades de competencia, autonomía y relaciones, probablemente fomentó una motivación

intrínseca más sólida, conducente a un aprendizaje más significativo. Se concuerda, además, con Paredes et al. (2024), quienes encontraron que los estudiantes en entornos gamificados mostraban una mejor retención de la información en evaluaciones posteriores. Este estudio aporta evidencia específica en el dominio de la Lengua y Literatura, sugiriendo que el proceso de compromiso emocional y narrativo de la gamificación facilita una conexión más profunda con contenidos abstractos como la poesía, lo que se traduce en un mejor desempeño en una evaluación integral. Esto diferencia el impacto observado de intervenciones gamificadas que se centran únicamente en la mecánica de puntos e insignias, y cuyo efecto suele ser más superficial y de corta duración.

La discusión de estos resultados revela una sólida sintonía con la corriente principal de investigación que avala los beneficios de la gamificación, al tiempo que aporta matices cruciales. Se coincide con (Witoszek, 2023) y Capatina et al. (2024), en la eficacia para mejorar el rendimiento, en su poder homogenizador y de nivelación. Finalmente, la contrastación de los hallazgos del presente estudio refuerza, desde el ámbito de las humanidades, la tesis de que una gamificación bien diseñada trasciende la motivación circunstancial para catalizar una asimilación profunda y transferible del conocimiento.

CONCLUSIONES

Los resultados de este estudio demuestran de manera concluyente que la implementación de la estrategia gamificada "Taller de las Poesías de las Emociones" produjo una mejora sustancial y estadísticamente significativa en el rendimiento académico de los estudiantes en el área de Lengua y Literatura de la Unidad Educativa Fiscomisional Técnica "Pacífico Cembranos", de la Universidad Bolivariana del Ecuador. Esta superioridad del grupo experimental frente al de control se evidenció de forma consistente a lo largo de todas las tareas evaluadas, con diferencias en las medias que superaron los tres puntos en una escala de 0 a 10. La magnitud de esta diferencia se confirma mediante la prueba U de Mann-Whitney, cuyos valores excepcionalmente bajos (Tarea 2: $U=7.5$; Tarea 3: $U=19.5$) y su extrema significancia estadística ($p < .001$ en todas las tareas) permiten rechazar la hipótesis nula y afirmar que la intervención gamificada es una variable determinante en la mejora de los resultados de aprendizaje.

Más allá de elevar el rendimiento promedio, la gamificación se mostró como una herramienta eficaz para homogenizar los resultados y promover una mayor equidad en el aula. El grupo experimental no solo alcanzó medias más altas, sino que presentó una dispersión notablemente menor en sus puntuaciones, con desviaciones estándar

entre 0.867 y 1.086, en comparación con el grupo de control, cuyas desviaciones estándar oscilaron entre 0.857 y 1.733. Este hecho se ve reforzado por el análisis de los valores mínimos: mientras el grupo control registró puntuaciones tan bajas como 2.00, el experimental elevó el piso de rendimiento mínimo a 7.00 en todas las tareas. Esto indica que la intervención fue efectiva para la mayoría de los estudiantes, reduciendo la brecha entre los distintos niveles de habilidad inicial y asegurando un aprendizaje más uniforme.

El impacto positivo de la gamificación no se limitó a actividades formativas específicas, sino que se consolidó en la evaluación final sumativa. El grupo experimental obtuvo una media de 8.66 y una mediana de 9 en esta evaluación, superando claramente al grupo de control, que obtuvo una media de 6.83 y una mediana de 7. La prueba U de Mann-Whitney aplicada a estos datos ($U=135$, $p < .001$) confirma que esta diferencia es altamente significativa. Este hallazgo sugiere que la gamificación facilita una asimilación más profunda y transferible de los contenidos, traduciéndose en una mejora medible y sustancial en los logros de aprendizaje al final del proceso instructivo.

La naturaleza no paramétrica de los datos, confirmada por la prueba de Shapiro-Wilk (con valores de $p < .001$ en la mayoría de los casos, como en TE1-TE4 y EV-E), validó estadísticamente el uso de la prueba U de Mann-Whitney para el análisis inferencial. La

consistencia de los resultados a lo largo de las cuatro tareas y la evaluación final, junto con la direccionalidad explícita de las diferencias siempre a favor del grupo experimental, refuerzan la fiabilidad de los hallazgos y establecen una clara relación de causalidad entre la intervención gamificada y la mejora observada en el rendimiento académico.

En conclusión, este estudio posiciona a la gamificación no solo como un recurso motivacional, sino como una potente herramienta pedagógica con un doble beneficio: optimizar los resultados de excelencia y, simultáneamente, elevar el nivel de aprendizaje mínimo. La capacidad de la estrategia para generar mejoras sustanciales, generalizables y equitativas en el dominio de contenidos de Lengua y Literatura la convierte en un instrumento válido y eficaz para la nivelación académica y la mejora sistemática de los logros de aprendizaje en contextos educativos diversos.

REFERENCIAS

Ahma, G. y Kadriu, A. (2025). Exploring the Impact of Gamification Strategies on Student Engagement and Learning Outcomes in Education. 2025 20th Annual System of Systems Engineering Conference (SoSE), <https://10.1109/SoSE66311.2025.11083792>

Altomari, L., Altomari, N. y Iazzolino, G. (2023). Gamification and soft skills assessment in the development of a serious game: design and feasibility pilot study. *JMIR serious games*, 11(1), e45436. <https://doi.org/10.2196/45436>

Báez, C. F., Jiménez, M. E., Parreño, J. d. C. y Zuñiga, M. S. (2025). Gamificación digital para fortalecer la comprensión lectora en la asignatura de Lengua y Literatura. *Ciencia y Educación*, 6(6.1), 981-992. <https://doi.org/10.5281/zenodo.17149446>

Belduma, L. A., Lemos, J. M., Toledo, D. G. y Armijo, J. G. (2025). Estrategias para integrar la gamificación en programas de educación superior y su efecto en la motivación estudiantil: Strategies for integrating gamification in higher education programs and its effect on student motivation. *Revista Científica Multidisciplinar G-nerando*, 6(1), ág. 3671–3687-ág. 3671–3687. <https://doi.org/10.60100/rcmg.v6i1.448>

Capatina, A., Juarez, D., Micu, A. y Micu, A. E. (2024). Leveling up in corporate training: Unveiling the power of gamification to enhance knowledge retention, knowledge sharing, and job performance. *Journal of Innovation Knowledge*, 9(3), 100530. <https://doi.org/10.1016/j.jik.2024.100530>

Cárdenas, M. D. R., Valarezo, B. L., Saldaña, P. G., Valarezo, O. C. y Quichimbo, S. T. (2025). Gamificación como Estrategia Didáctica para Mejorar la Motivación y el Rendimiento Académico en Educación Básica. *Revista Científica Multidisciplinar SAGA*, 2(2), 1-10.

https://doi.org/10.63415/saga.v2i2.74

Carmona, M., De los Santos, M., Mata, S. y Serrano, F. (2025). Effectiveness of a comprehensive game-based intervention for writing skills. *Reading Writing*, 1-19. <https://doi.org/10.1007/s11145-025-10636-w>

Castañeda, K. J. (2025). Gamificación y motivación en contextos educativos. Un enfoque desde la psicología educativa. Una revisión sistemática. *RECIMUNDO*, 9(2), 660-674. [https://doi.org/10.26820/recimundo/9.\(2\).abril.2025.660-674](https://doi.org/10.26820/recimundo/9.(2).abril.2025.660-674)

Changoluisa, L. G., Segura, F. I., Almeida, S. E., Benavides, S. P., Lugaña, D. A. y Guerrero, S. J. (2024). Impacto de la preparación académica de los estudiantes de Bachillerato para el ingreso a la Educación Superior. *Revista Interdisciplinaria de Educación, Salud, Actividad Física y Deporte*, 1(3), 202-219. <https://doi.org/10.70262/riesafd.v1i3.2024.35>

Chávez, R. I., Mendieta, M. A. y Torres, M. J. (2025). Impacto de la gamificación basada en mecánicas adaptativas como estrategia para el fortalecimiento de la motivación intrínseca en entornos de aprendizaje virtual en la educación superior. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 6(2), 2970-2988. <https://doi.org/10.56712/latam.v6i2.3879>

Costantini, A., Bakker, A. B. y Scharp, Y. S. (2025). Playful Study Design: A Novel Approach to Enhancing Student Well-Being and Academic Performance. *Educational Psychology in Practice*, 37(2), 1-14. <https://doi.org/10.1007/s10648-025-10022-6>

Jędrzejczak, M. (2024). Gamification as a method supporting the adaptation of first-year students to the university life. *Beyond Philology An International Journal of Linguistics, Literary Studies English Language Teaching*(21/2), 11-32. <https://doi.org/10.26881/bp.2024.2.01>

Klein, G. (2021). Viewing gamification design limitations and weaknesses through a pandemic lens. *Societies*, 11(4), 137. <https://doi.org/10.3390/soc11040137>

Kwon, H. Y. y Özpolat, K. (2021). The dark side of narrow gamification: Negative impact of assessment gamification on student perceptions and content knowledge. *INFORMS Transactions on Education*, 21(2), 67-81. <https://doi.org/10.1287/ited.2019.0227>

Li, L., Hew, K. F. y Du, J. (2024). Gamification enhances student intrinsic motivation, perceptions of autonomy and relatedness, but minimal impact on competency: a meta-analysis and systematic review. *Educational technology research and development*, 72(2), 765-796. <https://doi.org/10.1007/s11423-023-10337-7>

Manning, L. (2017). Rewriting struggles as strength: Young adults' reflections on the significance of their high school poetry community. *Research in the Teaching of English*, 50(3), 288-308. <https://doi.org/10.58680/rte201728161>

Michinov, N. y Michinov, E. (2025). More competition, less interaction: gamifying

lectures using a leaderboard reduces female students' social engagement. *Journal of Computing in Higher Education*, 72, 765–796. <https://doi.org/10.1007/s12528-025-09438-4>

Paredes, A. M., López, W. O., Katherine, J., Alvarado, G. y Cocha, M. G. (2024). Gamificación en la educación: evaluación de su impacto en la participación y el rendimiento académico en entornos de aprendizaje en línea. *Investigación en Educación. Posibilidades, tensiones y desafíos*, II, 191-212. <https://doi.org/10.46652/religacionpress.190.c245>

Rodrigues, L., Pereira, F. D., Toda, A. M., Palomino, P. T., Pessoa, M., Carvalho, L. S. G., . . . Isotani, S. (2022). Gamification suffers from the novelty effect but benefits from the familiarization effect: Findings from a longitudinal study. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 19(1), 13. <https://doi.org/10.1186/s41239-021-00314-6>

Tahir, M., Syamsuddin, S., Gazali, G., Suputra, G. K. A., Efendi, E., Mainjoe, N. H. V. y Pramudita, R. A. (2025). Integrating Gamified Strategies in Language Learning: The Effectiveness of Snakes and Ladders for Poetry Writing. *JURNAL EDUSCIENCE*, 12(3), 901-911. <https://doi.org/10.36987/jes.v12i3.6836>

Witoszek, A. (2023). Leveling up Knowledge Management: Harnessing Gamification for Effective Knowledge Acquisition, Distribution, Dissemination, and Sharing. *Management Administration Journal*, 61(134). <https://doi.org/10.34739/zn.2023.61.21>