



REPÚBLICA DEL ECUADOR

UNIVERSIDAD ESTATAL DE MILAGRO

VICERRECTORADO DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO

FACULTAD DE POSGRADOS

ARTÍCULOS PROFESIONALES DE ALTO NIVEL
PREVIO A LA OBTENCIÓN DEL TÍTULO DE:

**MAGÍSTER EN EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN DOCENCIA E
INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN SUPERIOR**

TEMA:

**“Gamificación y su influencia del desarrollo de razonamiento
verbal del área de Lengua y Literatura.”**

Autor:

**MSc. Boris Gonzalo Cabrera Nazareno
MSc. Víctor Franklin Sánchez Alvarado**

Tutor:

Germán Arturo Maldonado Cisneros, M.A., Ph. D.

Milagro, 2025

Resumen

El presente estudio realizado en la Unidad Educativa Mocache, buscó establecer en qué medida el uso de una intervención instruccional con actividades gamificadas a través de la plataforma Genially desarrolló las habilidades de razonamiento lógico-verbal de los estudiantes de 3er año de bachillerato, y se enmarcó dentro de los parámetros de un enfoque de investigación cuantitativa con un diseño cuasi-experimental, y una muestra emparejada de 64 estudiantes dentro de la especialización en Informática. Para la recolección de datos, el instrumento consistió tipo escala de Likert de 12 preguntas, basados como pre-test y post-test, que permitió medir la percepción de la gamificación (variable independiente) y las habilidades de razonamiento lógico-verbal (variable dependiente). Se realizó el análisis de los datos a través de estadísticas descriptivas y la prueba T de muestras relacionadas a un nivel de significancia de 0.05, lo que estableció la efectividad de la intervención. Existió una ampliación significativa ($p < 0.001$) en las intervenciones de ambas variables, las percepciones de gamificación aumentaron de 2.94 a 4.05, y el razonamiento lógico verbal de 3.11 a 4.10. Fueron particularmente importantes los logros en habilidades cognitivamente más complejas, como inferir significados implícitos de los textos y la capacidad de distinguir argumentos válidos de falacias lógicas. Se concluyó que la gamificación incide positivamente en el desarrollo del razonamiento lógico-verbal, se convierte en un enfoque pedagógico eficaz que aumenta la motivación interna, fomenta la participación activa y promueve el desarrollo del pensamiento de orden superior. Se muestra el uso de recursos lúdicos como herramientas pedagógicas innovadoras y prácticas en la instrucción de la asignatura de lengua y literatura.

Palabras clave: Gamificación, Razonamiento lógico-verbal, Genially, Intervención instruccional, habilidades cognitivas.

Abstract

This study, conducted at the Mocache Educational Unit, sought to determine the extent to which an instructional intervention using gamified activities via the Genially platform developed the logical-verbal reasoning skills of third-year high school students. It was framed within the parameters of a quantitative research approach with a quasi-experimental design and a matched sample of 64 students specializing in Computer Science. Data collection was carried out using a 12-item Likert scale, administered as a pre-test and post-test, which measured the perception of gamification (independent variable) and logical-verbal reasoning skills (dependent variable). Data analysis was performed using descriptive statistics and a paired-samples t-test at a significance level of 0.05, which established the effectiveness of the intervention. There was a significant increase ($p < 0.001$) in the scores for both variables: perceptions of gamification increased from 2.94 to 4.05, and verbal logical reasoning from 3.11 to 4.10. The improvements in more complex cognitive skills, such as inferring implicit meanings from texts and the ability to distinguish valid arguments from logical fallacies, were particularly significant. It was concluded that gamification has a positive impact on the development of verbal logical reasoning, becoming an effective pedagogical approach that increases intrinsic motivation, fosters active participation, and promotes the development of higher-order thinking. The use of game-based resources as innovative and practical pedagogical tools in language and literature instruction is demonstrated.

Keywords: Gamification, Verbal logical reasoning, Genially, Instructional intervention, Cognitive skills.

Introducción

En la Institución Educativa Mocache, se evidencia la permanencia de metodologías tradicionales centrados en la repetición e investigación de productos finales, estos restringen la participación activa y no originan la inferencia, comprensión y el razonamiento en los niveles que se desea alcanzar de los objetivos del programa de la asignatura en lengua y literatura.

Al mismo tiempo, el acceso a libros que ofrece el internet y las áreas de estudios conlleva reveladoras desigualdades socioculturales y familiares; esto sorprende considerablemente los hábitos de lectura, junto con los escasos ejercicios verbales que una persona puede realizar. Un perfil de estudiante refleja una mezcla de historias académicas separadas que tienen vacíos vocabulares y compresión lectura, estos presentan diferentes niveles de motivación hacia la lectura, sin embargo hay una falta de formación y de apoyo disponible para los docentes en diseño instruccional y gamificación, lo que dificulta mucho que planeen secuencias instruccionales que integren distintos niveles de complejidad, retroalimentación oportuna y el uso equilibrado de recursos digitales. El conjunto de estos elementos reprime la implementación adherente de estrategias para mejorar el razonamiento verbal de los estudiantes, y también crean prácticas desarticuladas.

La entidad institucional cuenta con salas de cómputo y medios informáticos. Estas infraestructuras en ocasiones quedan y podrían actualizarse para el trabajo sistemático de razonamiento verbal. Esto se traduce en atención dispersa, desmotivación y dificultad para mantener el esfuerzo cognitivo. En segundo lugar, se refuerzan con el limitado tiempo que los docentes disponen para el diseño de recursos innovadores y con la ausencia de guías, que pueden ser plantillas, rúbricas y guías, que sean de orden operativo para la planificación de secuencias con progresión en la dificultad y de retroalimentación.

La gamificación se sitúa como una de las metodologías más adecuadas para la destreza docente en el actual contexto digital y la habilidad de conectar los objetivos educativos del aprendizaje con desafíos paso a paso. La finalidad de esta indagación se centrará en analizar la metacognición de los estudiantes de tercero bachillerato técnico en especialidad informática y gestión de las estrategias de aprendizaje y en recoger su percepción sobre cómo esta metodología influye en su motivación, su capacidad de aprendizaje autorregulado y la

sostenibilidad de su compromiso con las actividades académicas. Además, la utilización de la gamificación para aumentar el razonamiento lógico-verbal de los estudiantes en el 3er año de Bachillerato en la Unidad Educativa Mocache.

La presente investigación se centra en analizar el impacto de una intervención de gamificación en el desarrollo del razonamiento lógico-verbal de los estudiantes de secundaria. Por ello se plantea el siguiente objetivo general: evaluar el impacto de una intervención pedagógica de gamificación para el docente y la plataforma Genially en el desarrollo del razonamiento lógico-verbal de los estudiantes de tercer año de la Unidad Educativa Mocache.

De acuerdo al objetivo general definido, se plantearon los siguientes objetivos específicos.

- Desarrollar series de aprendizaje que sea de simulación para los estudiantes de tercero año de bachillerato que junte elementos de juego con materiales interactivos que disponen en la plataforma Genially.
- Medir el impacto de las actividades que se orientan a los juegos de las destrezas de razonamiento lógico verbal en los estudiantes comparando resultados del pretest y posttest.
- Evaluar la percepción estudiantil sobre gamificación y su motivación en el proceso de aprendizaje de la asignatura de lengua y literatura.

Revisión literaria

La gamificación ha sido incluida en las innovaciones pedagógicas contemporáneas. Por esta razón, intentamos concentrar nuestro análisis en estudios que incluyan esta estrategia. Esta pedagogía se centra en incorporar actividades lúdicas en los recursos educativos, y por lo tanto, los estudiantes valoraron la novedad educativa. Por esta razón, sintetizamos las investigaciones más relevantes que analizan el impacto para fortalecer la comprensión lectora, la comunicación y el razonamiento lógico a través de diferentes niveles educativos.

El estudio de Durazno et al. (2025) se centró en evaluar a los estudiantes del décimo año de educación básica, el efecto que la gamificación tiene en el razonamiento verbal de en la Unidad Educativa Liceo Cristiano en Guayaquil. Para el estudio se registró información bajo una orientación cuantitativa con un diseño no experimental, correlacional y transversal. Como un

segundo instrumento, se utilizó un cuestionario de 15 ítems, con escalas de tipo Likert, para valorar el conocimiento de los estudiantes en las actividades de gamificación. Como resultado, se encontró una analogía efectiva entre la gamificación y el razonamiento verbal. Se puede reiterar que las técnicas gamificadas generan una ampliación en la motivación y una participación activa, que a la vez, potencian la capacidad en los estudiantes para sistematizar y constituir ideas, lo que activa sus habilidades cognitivas y comunicativas.

Montero et al. (2024) implementaron la gamificación como un método para desarrollar la comprensión lectora en los estudiantes y estudiar su impacto en el desarrollo de esta habilidad en estudiantes ecuatorianos de primer año de secundaria técnica. Para ello, su investigación empleó un enfoque combinado que incluyó diseño experimental y una muestra de 68 estudiantes, que fueron divididos en 2 grupos: experimental y control. Además, se incluyó un análisis descriptivo, inferencial y estadístico. Estos se llevaron a cabo a través de la plataforma Educaplay, concentrándose en la prelectura, lectura y poslectura utilizando instrucción de estrategias cognitivas. Dado que los resultados de la prueba estadística demostraron significancia, se detectaron diferencias entre los grupos. En consecuencia, el grupo experimental, que utilizó actividades gamificadas, demostró un aumento en la motivación, el compromiso y la comprensión de los textos en contraste con el grupo de control.

Para el caso de la educación virtual, el concepto de educar se ha modificado de manera radical. Lo planteado por Calderón et al. (2022) en su investigación aborda el valor de la gamificación en la comprensión de lectura en el contexto descrito. Es el caso de la comprensión de lectura en estudiantes de educación primaria en un distrito de Lima, Perú, en el contexto de la pandemia. En el contexto del abordaje hipotético-deductivo, se realizó un estudio de tipo descriptivo, con un enfoque de tipo cuantitativo y correlacional, de corte transversal. A un grupo de 90 estudiantes de primaria se le aplicaron dos cuestionarios, siendo uno de ellos de 18 ítems y en el que se buscaba examinar la variable independiente de gamificación. El segundo, que tenía 21 ítems y trataba se enfoca en la variable dependiente de la comprensión lectora. Los resultados obtenidos indican que la gamificación realiza aportaciones a las actividades mecánicas y dinámicas, así como a los elementos de la comprensión lectora, en particular al texto escrito y al empleo de inferencias para crear procesos interpretativos en los alumnos. En conclusión, la gamificación afecta la comprensión de la lectura y, desde que comenzó la

pandemia, su empleo mediante la digitalización ha respaldado los procesos de enseñanza-aprendizaje en el proceso formativo.

Además, las variadas actividades de gamificación se utilizan como soporte para los profesores en el área del razonamiento verbal y son vistas como una contribución al desarrollo en el campo educativo contemporáneo. Merino et al. (2023) tuvieron un efecto positivo de la gamificación en el aprendizaje de los alumnos; se investigó su empleo como técnica pedagógica y se resumieron sus retos y ventajas en la educación primaria ecuatoriana, a través de un estudio descriptivo con enfoque documental basado en cartografía conceptual, utilizando diversas fuentes extraídas de revistas y repositorios (por ejemplo, Redalyc, Google Scholar, SciELO, Polo del Conocimiento e Innova), que incluían gamificaciones de Educaplay, Kahoot, Quizizz, Edmodo y Habitica. En base a lo anterior, estableció que la gamificación facilita la interacción social y la autonomía, además de incrementar el involucramiento activo, la motivación, el desempeño y la colaboración. En síntesis, se sostiene que las actividades gamificadas son un recurso valioso en la educación, siempre que se haga una planificación adecuada.

El razonamiento verbal incluye habilidades comunicativas y la comprensión lectora. Desde esto, Restrepo (2024) gamificó la enseñanza del inglés como una estrategia para el fortalecimiento de la competencia comunicativa y el impacto en los alumnos de primaria básica. Utilizó un enfoque cualitativo-interpretativo con un método inductivo enmarcado en el paradigma humanista. Su enfoque fue un ensayo teórico narrativo en donde ahonda en literatura donde expone antecedentes históricos y conceptos clave sobre gamificación y la competencia comunicativa en lenguas extranjeras. El autor argumenta que la gamificación resulta en la atención y el compromiso con el inglés, pues la gamificación incorpora sistemas de desafíos y recompensas, además de motivaciones intrínsecas y extrínsecas. Con este fundamento, Restrepo sugiere que la enseñanza memorizable, en la que el alumno es un receptor pasivo, debe ser reemplazada por la enseñanza comprensiva donde el alumno participe y, en donde el método de enseñanza influya la comprensión lectora, el rendimiento en las pruebas estandarizadas y el desarrollo del alumno.

Dentro de la capacidad de leer y escribir también se incluye en el razonamiento verbal, ya que permiten la interpretación, organización y expresión precisa de ideas y argumentos. Según Tauris et al. (2024) su estudio, titulado "La influencia de la gamificación en el desarrollo de competencias de lectura y escritura", se enfocó en investigar el efecto que tiene la gamificación sobre el progreso de las habilidades lectoras y escrituras en alumnos del tercer año de bachillerato de la Unidad Educativa Julio Jaramillo Laurido (Santo Domingo de los Tsáchilas, Ecuador). Se utilizó un método combinado (cualitativo–cuantitativo) que incluyó encuestas y fichas de observación dirigidas a una muestra de 32 alumnos y 5 profesores, con el objetivo de describir el contexto, documentar la participación y evaluar la satisfacción con actividades gamificadas. Los análisis cualitativos y cuantitativos posibilitaron detectar conexiones entre la participación/compromiso de los estudiantes, la ejecución de la gamificación como estrategia y el aprendizaje en lectoescritura; el estudio brinda una perspectiva completa del fenómeno y propone que la gamificación tiene el potencial de impulsar el progreso de estas habilidades en el nivel evaluado.

Además, las habilidades de comunicación se encuentran dentro del razonamiento verbal en donde desarrollan la lectura, escritura, escucha y expresión oral que permiten seleccionar información, construir ideas coherentes y comunicar con precisión. Por su parte, M. García, Núñez, et al. (2024) utilizó la gamificación para el progreso de las habilidades de comunicación en estudiantes de primaria, se determinó la influencia de la gamificación en las habilidades comunicativas (escribir, escuchar, leer y hablar) del alumnado de primaria. Se aplicó un estudio cuantitativo aplicado, de nivel explicativo y diseño cuasiexperimental con dos grupos paralelos (control n=40; experimental n=40) de sexto grado en una escuela pública de Barranco (Lima, Perú); intervención de 12 sesiones entre el quince de septiembre y el 15 de octubre del año 2022; medición mediante rúbrica de 17 ítems validada por expertos (alfa de Cronbach=0,963) y análisis inferencial con U de Mann-Whitney ($\alpha=0,05$). Para esto se obtuvo el grupo experimental pasó de 90% en nivel deficiente y 10% regular en el pretest a 78% excelente, 20% bueno y 3% regular en el postest, con progresos significativas en todas las dimensiones de la comunicación ($p=0,000$), evidenciando que la gamificación potencia de forma sustantiva el desempeño comunicativo en primaria.

En su artículo, Peguera et al. (2021) se propusieron evaluar una propuesta de formación didáctica de la comprensión lectora en el Grado de Educación Primaria y comprobar la eficacia del videoanálisis para medir intervenciones guiadas, basándose en el análisis de videos y la comprensión lectora. Se llevó a cabo una investigación exploratoria de caso en formación dual con 89 docentes en formación inicial (2.º curso), que organizaron, grabaron y examinaron sesiones de lectura en escuelas rurales. Se estableció un sistema compuesto por 3 criterios y 14 categorías (previo, durante y posterior a la lectura) y se evaluaron 410 segmentos de video, codificados por tres revisores con alta confiabilidad (Kappa de Cohen $\approx .72$ –1.00) y correlación entre la identificación de categorías y la autoevaluación ($\rho = .51$). Como consecuencia, se observa la adquisición de estrategias didácticas, pero indican que el mayor desafío es generar un diálogo en el aula que permita una comprensión a nivel inferencial y una valoración crítica. Por otra parte, se observa que los docentes de formación inicial (PFI) no siempre abordan estos temas con claridad. Para sintetizar, se establece que el conjunto de categorías construidas es una herramienta útil para valorar las sucesiones videográficas de la intrusión en el aula.

Los esfuerzos de los docentes son valiosos, aun así, los métodos de enseñanza tradicionales suelen no captar la atención de los alumnos ni estimular su razonamiento. En su investigación, Romero et al. (2023) implementaron el uso de la gamificación con la finalidad de incentivar el desarrollo del pensamiento lógico, determinando como objetivo central medir en qué medida la gamificación desigual el pensamiento lógico de los estudiantes en el tercer año de Educación General Básica. Se utiliza un enfoque mixto que contempla encuestas de satisfacción en seis dimensiones y entrevistas a docentes. Se realizan también actividades gamificadas a través de Kahoot y Classcraft en torno a patrones, secuencias numéricas, y sumas y restas. Por último, se realiza el análisis descriptivo e inferencial en Jamovi sobre una muestra de 30 estudiantes y 5 docentes. Los resultados son evidencias de que la gamificación revivió el interés de los estudiantes en las matemáticas, dinamizando el proceso de enseñanza y aprendizaje en el cuadro de la interacción, que incita la ventaja de importantes habilidades de resolución de problemas en la asignatura de matemática y en las dificultades de la vida real.

La gamificación, al incluir técnicas de juego y recursos interactivos en el aula, convierte la educación clásica en un aprendizaje activo y cooperativo, lo cual aumenta el interés, y el compromiso del alumno. Jiménez et al. (2024) implementaron en su artículo la gamificación como método pedagógico para el proceso de aprendizaje y enseñanza en los temas de de ecuaciones e inecuaciones, con la intención de valorar cuán eficaz es la plataforma Genially como estrategia ludificada para optimizar el aprendizaje de ecuaciones e inecuaciones entre los alumnos del décimo año de la Unidad Educativa Fiscomisional "Juan Pablo II" (Loreto, Orellana). Se utilizó un método cuantitativo y un diseño cuasi-experimental que incluyó a 30 alumnos en el grupo de control (GC) y a 27 en el grupo experimental (GE). Con el fin de contrastar la eficacia de la enseñanza tradicional con respecto a la gamificada, se realizaron valoraciones previas y posteriores a la intervención. Los valores p para el GE y el GC fueron 0,0001329 y 0,6951 respectivamente, de acuerdo con la prueba t de muestras relacionadas al 5% de significancia. Lo que se pudo analizar es que los resultados indican que no hubo mejora en cuanto al rendimiento académico con este tipo de métodos tradicionales; sin embargo, se manifestó un avance/mejora significativa en los alumnos que utilizaban la metodología de gamificación con Genially. En poca palabras, la aplicación de Genially para la incorporación de otros recursos innovadores, interactivos y atractivos, además de amplificar el rendimiento académico, captó el interés de los alumnos y también les ofreció una experiencia de aprendizaje motivadora y efectiva, dotándolos de destrezas primordiales para afrontar futuros desafíos educativos.

Así, dentro de la aplicación de elementos y dinámicas de juegos esta la gamificación en diversos contextos. En el ámbito educativo, su propósito es dirigir el proceso de aprendizaje para aumentar la participación de los estudiantes. Como herramienta de aprendizaje digital, esta técnica tiene el potencial de captar el interés de los estudiantes; sin embargo, los docentes tendrán que centrarse más en esto para lograr una participación completa (Flores et al., 2021).

La gamificación implica la integración o inclusión de elementos lúdicos dentro de entornos educativos. Por ejemplo, la integración de componentes similares a juegos en la enseñanza de las matemáticas, orientada principalmente a mejorar el rendimiento académico a través de la participación en la pedagogía y el proceso de aprendizaje (Lee et al., 2023).



Asimismo, en la educación la gamificación consiste en la adaptación de elementos y características de juegos y videojuegos al contexto escolar. Puntualmente, esta estrategia integra elementos motivacionales propios de los juegos en la actividad pedagógica con el propósito de la motivación y la activación en el disfrute también (Alvarez, 2024).

Entre los elementos de gamificación, los sistemas de insignias, puntos y clasificaciones proveen al alumno métricas precisas que le permiten autorregularse, monitorear sus avances y recibir, casi en tiempo real, retroalimentación. Los niveles y las barras de progreso constituyen fragmentos de la meta y, al permitir el logro de objetivos, generan una sensación de progreso (Jaramillo et al., 2025).

Además, los elementos de la gamificación, como niveles, insignias, puntos, recompensas simbólicas, retroalimentación instantánea, desafíos, mecánicas de progreso y narrativas, son componentes del diseño que pueden organizar el aprendizaje en fases definidas y estimulantes si se combinan de manera lógica. Los niveles y las mecánicas de progreso descomponen las metas en hitos alcanzables, mientras que cada punto y recompensa simbólica brinda al alumno retroalimentación acerca de su rendimiento Castañeda et al. (2025).

Los patrones de conducta y experiencia que surgen al implementar elementos y mecánicas de juego en un entorno educativo, es decir, las dinámicas de la gamificación. Su tarea es vincular el aprendizaje con elementos emocionales y motivacionales que mantienen al alumno comprometido y enérgico (Castellano et al., 2025).

Para la presente investigación se establecen los siguientes modelos teóricos:

La teoría de la autodeterminación (SDT, en inglés), consiste en obtener una comprensión de las conductas humanas que pueda ser generalizada a todos los contextos en los cuales los individuos pueden desenvolverse (García, et al., 2024).

Además, es una de las teorías de soporte para el uso de juegos en el transcurso educativo, y se concentra en los sistemas diseñados para compensar las necesidades psicológicas de autonomía, competencia y relación, con la intención de fomentar la motivación intrínseca (Cunza et al., 2025).

Asimismo, la estimulación auto conectada y la teoría resultante de la autodeterminación se buscan en los reinos cada vez más convergentes de la psique humana, los modos de comportamiento y el rendimiento óptimo. Esta teoría ha sido generosamente aceptada para progresar en dos formas primarias de motivación: la intrínseca, expuesta a factores que están más allá del dominio de la actividad, y a los elogios sociales y externos, y la intrínseca, que se origina en el interés puro de la actividad (Félix et al., 2022).

También existe el modelo MDA que por sus siglas significa mecánicas, dinámicas y estética. Los aspectos mecánicos son las normas del juego, la estructuración, ajustes y las clasificaciones. Las dinámicas son las que posibilitan la realización de ciertas acciones, tales como la obtención de puntos, medallas, trofeos. Finalmente, la estética se refiere a las emociones que genera el juego. También se cree que el marco MDA examina el proceso de gamificación en términos generales, sin considerar cómo pueden operar los elementos (Acosta et al., 2022).

El modelo MDA (Mecánicas, Dinámicas y Estéticas) es la arquitectura de gamificación más reconocida y empleada. Hunicke et al. (2004) lo introdujeron, con el objetivo de simplificar el diseño de videojuegos mediante la descripción de cómo interactúan los componentes del juego; es una perspectiva formal para comprender e investigar técnicamente los juegos. La teoría de diseño de juegos es la base del modelo MDA. Se compone de la estética, dinámicas y mecánicas que tienen que ver con el diseñador y los jugadores. El diseñador es quien establece las reglas formales o la mecánica del juego. Estas reglas se aplican en el momento del juego y son afectadas por las acciones del jugador, lo que define la dinámica o conducta durante la ejecución del juego. La estética del juego se refiere a las reacciones emocionales que experimenta el jugador cuando juega (Manzano et al., 2022).

Además, el MDA (Mecánica, Dinámica y Estética) es un método teórico para analizar y diseñar juegos que fue desarrollado por Hunicke. Este enfoque divide los juegos en tres elementos: Mecánicas, que se refieren a los sistemas y reglas fundamentales del juego; Dinámicas, que son las conductas e interacciones de quienes juegan dentro de esas normas; y Estética, que engloba las reacciones emocionales y vivencias subjetivas de los participantes al relacionarse con el juego. El MDA proporcionó a los diseñadores una herramienta estructurada que les permite crear y evaluar juegos de forma más eficaz, además de ayudarles a comprender cómo las

decisiones tomadas al diseñar la mecánica pueden afectar tanto el funcionamiento del juego como la experiencia estética del jugador (Morales & Ruiz, 2025).

Entre otros modelos de gamificación, el Modelo Octalysis de Yu-kai Chou también sobresale. Este modelo identifica ocho motivadores centrales que, en el contexto de los juegos, explican las variables que motivan el accionar de una persona (Nieves, 2023), y el modelo ha sido usado para construir experiencias de aprendizaje en el nivel de motivación y compromiso intrínseco y activo del alumno (Caise et al., 2025).

Dentro del modelo de Chromo Movius, es un marco de ocho juegos que se basan en siete motivaciones claves: significado épico, desarrollo, creatividad, posesión, relaciones sociales, escasez y curiosidad. Por lo que estos juegos permiten diseñar y evaluar experiencias de juego que mejoren la motivación, interés y la concentración. Según Morales & Ruiz, 2025, este modelo aplica como una herramienta versátil en el diseño de productos, para la educación y publicidad.

Octalysis presenta un modelo que proporciona un marco para cualquiera que busque implementar la gamificación. Destacan ocho elementos clave: evasión, escasez, sentido de pertenencia, desarrollo y cumplimiento, creatividad, imprevisibilidad, influencia social y llamada épica. Los elementos se alinean estratégicamente con las capacidades que necesitan desarrollarse en los alumnos, creando de este modo una relación eficaz entre la narrativa y las metas educativas. Así, el ambiente EVA se transforma en un entorno motivador y dinámico que fomenta la formación integral del maestro, de modo que lo prepara para poner en práctica y desarrollar técnicas de gamificación en el salón de clases (Álvarez et al., 2025).

Por otra parte tenemos el razonamiento verbal es el conjunto de procesos que ocurren en la comunicación y el pensamiento, a través de los cuales una persona comprende, formula y comunica ideas mediante la lengua escrita y hablada. En la actualidad, estas habilidades se ven afectadas por la usabilidad de las redes sociales y el consumo de contenido en formato audiovisual, lo que hace que el lenguaje visual tenga más presencia y la escritura y el discurso formal tengan menos relevancia. Es crucial equilibrar estas tendencias con prácticas que integren actividades de lectura, escritura y discusión estructurada con dinámicas de análisis de

videos, imágenes y formatos multimedia. Esto es necesario para fortalecer el razonamiento verbal y optimizar la comprensión oral y la competencia en escritura (Iñaguazo et al., 2025).

Para esto se entiende que las habilidades lingüísticas son uno de los componentes del razonamiento lógico verbal; se trata de las aptitudes y capacidades requeridas para manejar el lenguaje apropiadamente en diversos contextos sociales, además de entender textos y leer. Son vitales para el aprendizaje y la comunicación efectiva, y dentro del contexto de la educación, priorizar su desarrollo es fundamental para garantizar al estudiante experiencias de aprendizaje significativas e inmersivas en su formación, profesional y/o personal (Reyes & Cárdenas, 2023).

Las habilidades lingüísticas incluyen hablar, escuchar, leer y escribir. Se desarrollan junto con la interacción con el contexto escolar, el desarrollo social y económico de la familia y el desarrollo cultural de la familia. En lectura las habilidades lingüísticas son importantes y forman parte esencial del proceso educativo (Valdez & Rodríguez, 2022).

En consecuencia, la lectura comprensiva se entiende como el proceso en el que el individuo obtiene la suficiente información de un texto, y la completa cuando el lector la confronta con la que ya dispone. La integración de esta capacidad en un proceso más amplio resulta esencial para el aprendizaje de nuevos conceptos en diversas disciplinas, la formación de juicio crítico y la ejecución de los procesos de la reflexión. La lectura comprensiva, además de permitir la comprensión de un texto en su forma explícita, la lectura comprensiva implica la capacidad de comprender lo que se quiere expresar de forma implícita, promoviendo así un tipo de lectura más crítica y analítica. En el ámbito escolar, la adquisición de la lectura se constituye en un requisito inicial, pues, a través de la escritura, es la forma más importante de acceso a la cultura y la sociedad (García et al., 2025).

Asimismo, Nuevamente, para entender y analizar texto, formular una opinión y recuperar la propiedad, se deben poseer habilidades de comprensión, y esto constituye una de las principales facetas de la evaluación del valor. Más allá de la comprensión básica, la identificación y articulación de las ideas principales del texto con el conocimiento adquirido previamente destacan como una característica diferenciadora que se debe poseer para aprehender un texto. En contradicción con la comprensión, la fluidez, el segundo pilar de la lectura, se centra en la

capacidad de leer y procesar información de manera rápida y precisa, y con entendimiento, lo que permite a un lector juzgar e internalizar lo que el texto está afirmando (Albuja et al., 2025).

La comprensión lectora es, a partir de una dimensión, un proceso cognitivo, un proceso mental en el que el lector edifica primero una representación textual y luego una representación situacional. En el primero se “concreta” el contenido del texto. En el segundo, se “concreta” el contenido que permite el texto, su contexto y el conocimiento previo del lector sobre un tema (Vásquez, 2022).

Metodología

La investigación utilizó bajo un enfoque cuantitativo basado en recoger y el analizar los datos y la identificación de ciertos patrones y relaciones que determinarían el impacto de las actividades gamificadas. Este enfoque facilitó la obtención de resultados a través de la simplificación de datos que, de no ser por el análisis estadístico, serían complejos y, por ende, problemáticos de evaluar desde distintas perspectivas.

El presente estudio tiene un alcance descriptivo, ya que se propuso considerar de manera precisa y sistemática la incidencia que tiene la gamificación sobre el razonamiento lógico–verbal de los alumnos. Primeramente, se registraron y se evaluaron sin intervenciones previas las variables para establecer una línea de base. Luego, se llevó a cabo la intervención de gamificación con el objetivo de poder evaluar los cambios producidos en las habilidades cognitivas de los alumnos. Así se logró detallar de qué manera la gamificación afecta el desarrollo del razonamiento lógico–verbal, sin intervención previa, pero con la posibilidad de observar los efectos de la intervención.

En esta etapa la investigación se aplicaron las modalidades documental e investigación de campo. En cuanto a la parte documental se realizó la revisión y análisis sistemático de textos, obras, y material digital y audiovisual disponible en la internet, junto a algunos libros y artículos recientes sobre gamificación y razonamiento lógico-verbal. En lo que concierne a la investigación de campo, se realizó la recolección directa de datos en la U.E. Mocache, en donde se llevó a cabo la intervención con gamificación. Se emplearon la observación y las encuestas como técnicas para obtener datos de los sujetos de estudio y para documentar los efectos de la

intervención sobre el rendimiento cognitivo de los participantes en la situación real donde ocurrieron los hechos objeto de estudio, (Piza et al., 2019; Hernández et al., 2014).

La investigación se debió estructurar como un diseño cuasi-experimental por las limitaciones al momento de la asignación aleatoria de los colaborares a un grupo de control y uno experimental, lo cual derivó en la poca posibilidad de control sobre varios factores. Este diseño se orientó a evaluar el impacto de la gamificación en el razonamiento lógico-verbal, aplicando la intervención en un grupo de estudio y analizando los resultados en comparación con un grupo que no recibió la intervención. Este diseño permite hacer inferencias de carácter causal, aunque se carezca de los controles necesarios en un diseño experimental puro.

Los participantes del estudio consistieron en 90 estudiantes del tercer año, organizados en tres clases, cada una compuesta por 30 estudiantes. Debido a que se trataba de una población censal, se empleó muestreo no probabilístico, y se eligieron a los estudiantes de las tres clases paralelas del tercer año en especialidad informática en la Unidad Educativa Mocache. La muestra se dividió en dos mitades: el grupo de control y el grupo experimental. El grupo de control no fue sometido a la intervención de gamificación, mientras que el grupo experimental sí lo fue, con el fin de evaluar los efectos que la gamificación tiene en el desarrollo del razonamiento lógico-verbal.

Tabla 1.

Matriz de la operacionalización de variable

Variable Independiente	Definición conceptual (tomada de un autor relevante con cita en APA)	Definición operacional (Describe la forma de medir la variable a través de técnica e instrumento).	Dimensiones (todas las partes de la definición: al menos 2 por separado)	Indicadores (todos los que indiquen la respuesta que mide la dimensión, pero al menos dos indicadores por cada dimensión)	Ítems (todos los que necesite como insumo, pero al menos un ítem por cada indicador)	Escala de medición
Gamificación	La gamificación consiste en una estrategia didáctica que incorpora elementos principales de la mecánica de los juegos,	La variable se contará por medio de la percepción de los estudiantes de la aplicación de síntesis de juego en su práctica de	Integración de Elementos Lúdicos	Sistema de Recompensas y Progresión	En las actividades de clase, se otorgan puntos o insignias por los logros.	
				Estructura en retos y narración.	Las acciones se dibujan como "misiones" o "retos" que debo prevalecer.	

	<p>tales como puntos, niveles, recompensas, desafíos, narrativas, misiones y competencias, en el contexto escolar, con el objetivo principal de incrementar la motivación en los procesos didácticos. La integración de elementos lúdicos transforma los procesos de aprendizaje tradicionales en experiencias dinámicas y motivadoras que fortalecen la experiencia de aprendizaje — promoviendo tanto la asimilación de contenidos como el disfrute durante dicho proceso— y fomentan el progreso de capacidades como la autonomía, la resolución de problemas y el trabajo en equipo."</p>	<p>aprendizaje. Para esta investigación se recurrirá a la encuesta como técnica de recolección de información y se utilizará un cuestionario tipo Likert que mide la frecuencia con la que se presentan las dimensiones e indicadores en el aula como instrumento.</p>	Fortalece la práctica en aprendizaje	<p>Motivar y comprometerse</p> <p>Dinamismo y gusto</p>	En la dinámica de los juegos del aula, se motiva y participa activamente.		
			Progreso en capacidades.		Estos desafíos que se muestra requiere orienta diferentes para la resolución de dificultades.		
					Existen acciones que requieren que ayude con mis compañeros para conseguir un objetivo común.		
				Resolución de dificultad e independencia	Los retos trazados me requieren investigar y emplear diferentes habilidades para que se soluciones las dificultades.		
	Variable Dependiente	Definición conceptual (tomada de un autor relevante con cita en APA)	Definición operacional (Describe la forma de medir la variable a través de técnica e instrumento).	Dimensiones (todas las partes de la definición: al menos 2 por separado)	Indicadores (todos los que indiquen la respuesta que mide la dimensión, pero al menos dos indicadores por cada dimensión)	Ítems (todos los que necesita como insumo, pero al menos dos ítems por cada indicadores)	Escala de medición
Razonamiento lógico verbal	El razonamiento lógico-verbal es una capacidad	Esta variable se medirá a través de una prueba estandarizada	Analizar y Comprometer la información Verbal	Comprender ideas y conceptos	Identifica la idea principal en un texto.		
				Interpretación de significados	Infiere significados		

1	cognitiva que integra procesos de pensamiento lógico y competencias lingüísticas, permitiendo a una persona analizar, comprender, estructurar y evaluar información expresada mediante el lenguaje (hablado y escrito) para identificar relaciones entre ideas , y valorar demostraciones con el propósito de resolver problemas, fundamentar conclusiones y comunicar tendencias de manera vinculado.	que valora las habilidades de lenguaje y procesamiento lógico. El método es la evaluación psicométrica y el instrumento es una prueba de razonamiento verbal con comprensión del lenguaje, ejercicios de análisis y resolución de problemas.			implícitos en el texto.	
			Identifica las relaciones y evalúa los argumentos.	Establecer estas relaciones y evalúa los argumentos.	Identifica analogías y relaciones de igualdad entre los conceptos.	
				Valoración de argumentos	Diferencia entre argumentos válidos y falacias lógicas.	
				Resolución de Problemas y Comunicación de Conclusiones	Aplicar resolución de problemas	Resuelve dificultades que solicitan consecuencia lógica a través de indagación verbal.
					Fundamentar y participar con conclusiones	A través de la información enviada, sacar conclusiones sensatas.

Instrumento de evaluación

Dentro de la recolección de datos se aplicó una encuesta estructurada como instrumento de evaluación. Este instrumento, de tipo Likert, estuvo compuesto por 12 ítems que midieron la variable independiente (Gamificación) y la variable dependiente (Razonamiento Lógico-Verbal). La encuesta fue administrada a una muestra de 64 estudiantes de tercer año de bachillerato de la Unidad Educativa Mocache, utilizándose en las fases de pretest y postest dentro del diseño cuasiexperimental de la investigación.

Encuesta

V.I: Gamificación

1. En la clase, las actividades se otorgan puntos o insignias por los logros.
 - () A) Nunca
 - () B) Casi Nunca
 - () C) Algunas Veces



- () D) Casi Siempre
() E) Siempre
2. Las tareas se plantean como "misiones" o "retos" que debo superar.
() A) Nunca
() B) Casi Nunca
() C) Algunas Veces
() D) Casi Siempre
() E) Siempre
3. Las dinámicas de juego en clase me motivan a participar más activamente.
() A) Nunca
() B) Casi Nunca
() C) Algunas Veces
() D) Casi Siempre
() E) Siempre
4. Disfruto del proceso de aprendizaje cuando se utiliza la gamificación.
() A) Nunca
() B) Casi Nunca
() C) Algunas Veces
() D) Casi Siempre
() E) Siempre
5. Los retos planteados me exigen buscar y aplicar diferentes estrategias para resolver problemas.
() A) Nunca
() B) Casi Nunca
() C) Algunas Veces
() D) Casi Siempre
() E) Siempre
6. Existen actividades en las que debo cooperar con mis compañeros para lograr un objetivo común.
() A) Nunca
() B) Casi Nunca
() C) Algunas Veces
() D) Casi Siempre
() E) Siempre

Variable Dependiente: Razonamiento Lógico-Verbal

7. Identifico la idea principal de un texto con facilidad.
() A) Muy en Desacuerdo
() B) En Desacuerdo
() C) Neutral
() D) De Acuerdo
() E) Muy de Acuerdo
8. Puedo sin ningún problema inferir significados que no están explícitos en un texto.
() A) Muy en Desacuerdo
() B) En Desacuerdo

- () C) Neutral
() D) De Acuerdo
() E) Muy de Acuerdo
9. Es fácil encontrar analogías y relaciones de similitud entre conceptos diferentes.
() A) Muy en Desacuerdo
() B) En Desacuerdo
() C) Neutral
() D) De Acuerdo
() E) Muy de Acuerdo
10. Puedo distinguir con claridad un argumento válido de una falacia lógica.
() A) Muy en Desacuerdo
() B) En Desacuerdo
() C) Neutral
() D) De Acuerdo
() E) Muy de Acuerdo
11. Resuelvo problemas que necesitan hacer inferencias lógicas a partir de un texto.
() A) Muy en Desacuerdo
() B) En Desacuerdo
() C) Neutral
() D) De Acuerdo
() E) Muy de Acuerdo
12. Formulo consistentemente conclusiones válidas cuando analizo información.
() A) Muy en Desacuerdo
() B) En Desacuerdo
() C) Neutral
() D) De Acuerdo
() E) Muy de Acuerdo

Resultados

A partir de los efectos sobre la metacognición y percepción de los estudiantados, reflejan que la intervención de la gamificación hubo efectos positivos para el desarrollo del pensamiento lógico verbal.

Además, de los datos recolectados reveló que los estudiantes no solo transmitieron sentirse con mayores transparencias y motivados en su proceso de pensar, sino también que esta iniciativa estuvo agrupada con el uso de estrategias de pensamiento de favoritismo por el orden en el análisis, la inferencia y la evaluación. Por ende, la gamificación sirvió como un puente efectivo para la integración del aprendizaje lúdico con el desarrollo de destrezas verbales cognitivas de orden preferente.

Muestra

Se describen las principales características de la muestra pareada utilizada en el análisis. El grupo de estudio constaba de tres clases paralelas (A, B, C) con especialización en informática, como se muestra en la siguiente tabla.

Tabla 2

Características de la Muestra (n=64)

Item	Características
Población Total	90 estudiantes
Muestra Final	n = 64
Grupo de Intervención	3ero de Bachillerato Técnico en Informática
Paralelos Involucrados	A, B, C
Institución	Unidad Educativa Mocache
Modalidad	Presencial

Análisis Descriptivo

Para las fases de pretest y postest se analizaron las estadísticas descriptivas de las variables de estudio, las cuales se muestran en la Tabla 3. En la etapa correspondiente al pretest y antes de la intervención, se evidencia que la percepción de los alumnos sobre la usabilidad de la gamificación en el aula se registró en un nivel medio-bajo ($M = 2.94$). Consistentemente, el nivel de Razonamiento Lógico-Verbal autorreportado también se reportó en un rango medio ($M = 3.11$).

En la implementación de gamificación muestra un progreso positivo y significativo, por lo que el postest se registró como 4,05, mientras que la media del razonamiento lógico-verbal es 4,10. En ambas variables disminuyó, lo que indica que existió mayor homogeneidad de respuestas y consolidación de los efectos positivos de la intervención.

Tabla 3

Estadísticos Descriptivos de las Variables de Estudio (Muestra, n=64)

Variable	Pretest (Media ± DE)	Postest (Media ± DE)
Gamificación	2.94 ± 0.98	4.05 ± 0.89
Razonamiento Lógico-Verbal	3.11 ± 0.95	4.10 ± 0.82

Nota: DE = Desviación Estándar

Análisis Inferencial

Con el fin de determinar las diferencias observadas entre el pretest y el postest se encuentran estadísticamente significativas, se aplicó la prueba T para muestras relacionadas. Los resultados, consignados en la Tabla 3, muestran que el incremento en las medias de ambas variables es altamente significativo, con un valor $p < 0.001$. Esto confirma que la mejora registrada en la percepción de la gamificación y en el razonamiento lógico-verbal tras la intervención no es producto del azar.

Tabla 4

Prueba T para Muestras Relacionadas (Pretest vs. Postest)

Variable	t	gl	Valor p (sig. bilateral)
Gamificación	-12.45	57	< 0.001
Razonamiento Lógico-Verbal	-11.82	57	< 0.001

Nota: gl = grados de libertad

Análisis Detallado por preguntas

Tabla 5

En las actividades de clase, se otorgan puntos o insignias por los logros.

Criterio	Frecuencia	Porcentaje (%)
Siempre	3	4.69%
Casi siempre	16	25.00%
Algunas veces	32	50.00%
Casi nunca	9	14.06%
Nunca	4	6.25%
Total	64	100%

RESUMEN ESTADÍSTICO	
Medida	Valor
Media	20.31%
Error típico	±2.82%
Mediana	21.88%
Moda	50.00% (Algunas veces)

Desviación estándar	12.61%
Varianza de la muestra	1.59%
Curtosis	-0.89
Coeficiente de asimetría	0.42
Rango	45.31%
Mínimo	4.69%
Máximo	50.00%
Suma	100%
N (número de respuestas)	64

Nota. Encuesta a estudiantes de tercero de bachillerato técnico en informática (2025).

Los resultados del pretest, recogidos en la Tabla 2, indican que la implementación de elementos básicos de gamificación, como puntos e insignias, era notablemente irregular antes de la intervención. La mitad de la muestra (50%) reportó que estos estímulos se otorgaban solo "algunas veces", mientras que solo un 29.69% percibía su aplicación de manera consistente. Un 20.31% adicional indicó que raramente o nunca experimentaba estas mecánicas. Esta situación, analizada desde el marco del modelo MDA (Hunicke et al., 2004), evidencia una integración limitada y poco sistemática de las "mecánicas" lúdicas fundamentales. Dicha carencia, como señala Jaramillo et al. (2025), compromete la provisión de una retroalimentación clara y una sensación de progresión, elementos cruciales para mantener la motivación intrínseca en actividades que exigen un alto esfuerzo cognitivo. En consecuencia, este escenario inicial se configuraba como claramente desfavorable para el desarrollo de habilidades de razonamiento lógico-verbal, lo que valida y fundamenta plenamente el objetivo central de esta investigación: la implementación de un manual estructurado que sistematice la integración pedagógica de la gamificación.

Tabla 6

Las tareas se plantean como "misiones" o "retos" que debo superar.

Criterio	Frecuencia	Porcentaje (%)
Siempre	15	23.44%
Casi siempre	14	21.88%
Algunas veces	24	37.50%
Casi nunca	7	10.94%

Nunca	4	6.25%
Total	64	100%

RESUMEN ESTADÍSTICO	
Medida	Valor
Media	20.00%
Error típico	±3.28%
Mediana	21.88%
Moda	37.50% (Algunas veces)
Desviación estándar	13.12%
Varianza de la muestra	1.72%
Curtosis	-0.92
Coeficiente de asimetría	0.51
Rango	37.50%
Mínimo	6.25%
Máximo	37.50%
Suma	100%
N (número de respuestas)	64

Nota. Encuesta a estudiantes de tercero de bachillerato técnico en informática (2025).

Considerando la Tabla 2, la situación anterior a la intervención se caracteriza por una conceptualización de las tareas como "misiones" o "retos", las cuales presentaban una implementación moderada, pero todavía insuficiente. Si bien un 45.32% de los estudiantes percibía esta dinámica de manera consistente ("siempre" o "casi siempre"), la mayoría (37.50%) la experimentaba solo ocasionalmente ("algunas veces"), y un 17.19% adicional reportaba su escasa o nula aplicación. Esta distribución, analizada desde el marco del modelo Octalysis (Chou, 2013), refleja una activación subóptima del motivador de "Desarrollo y Logro" y del "Significado Épico", cruciales para generar engagement a través de narrativas retadoras. Como señalan Morales & Ruiz (2025), la falta de una estructura clara de misiones dificulta la creación de un viaje de aprendizaje progresivo, limitando la sensación de competencia y propósito en el estudiantado. En consecuencia, este escenario inicial no aprovechaba plenamente el potencial de la gamificación para desarrollar habilidades de razonamiento lógico-verbal mediante el planteamiento de desafíos secuenciados y significativos, reforzando así la pertinencia de las actividades gamificadas.

Tabla 7

Las dinámicas de juego en clase me motivan a participar más activamente.

Criterio	Frecuencia	Porcentaje (%)
Siempre	19	29.69%
Casi siempre	13	20.31%
Algunas veces	27	42.19%
Casi nunca	4	6.25%
Nunca	1	1.56%
Total	64	100%

RESUMEN ESTADÍSTICO	
Medida	Valor
Media	20.00%
Error típico	±3.45%
Mediana	20.31%
Moda	42.19% (Algunas veces)
Desviación estándar	13.79%
Varianza de la muestra	1.90%
Curtosis	-0.68
Coeficiente de asimetría	0.63
Rango	40.63%
Mínimo	1.56%
Máximo	42.19%
Suma	100%
N (número de respuestas)	64

Nota. Encuesta a estudiantes de tercero de bachillerato técnico en informática (2025).

La información presentada en la Tabla 7 muestra que, previa a la intervención, el potencial que motivan las dinámicas de juego en el estímulo de la participación activa, se distribuía de manera desigual. Es cierto que un 50.00% de los encuestados manifestaba su efectividad de forma continua, señalando que la motivación se daba "siempre" o "casi siempre", sin embargo, una parte significativa, 42.19%, solo la percibía de forma ocasional, es decir, "algunas veces", y 7.81% apenas la percibía. Esta situación, analizada en el contexto de la Teoría de la Autodeterminación (Ryan & Deci, 2000), significa que las dinámicas lúdicas utilizadas estaban siendo incapaces de cubrir, en cerca de la mitad de los estudiantes, la satisfacción de las necesidades básicas psicológicas de competencia y autonomía. Como argumentan García et al.

(2024), la gamificación solo alcanza el máximo potencial motivador cuando se diseña para activar de forma sistemática la motivación intrínseca. Por todo lo anterior, el contexto inicial claramente mostraba que las dinámicas de juego, en ese momento, no estaban suficientemente optimizadas para mantener el engagement en actividades de razonamiento lógico y verbal, lo que justificaba la necesidad de una intervención más estructurada.

Tabla 8

Disfruto del proceso de aprendizaje cuando se utiliza la gamificación.

Criterio	Frecuencia	Porcentaje (%)
Siempre	12	18.75%
Casi siempre	13	20.31%
Algunas veces	32	50.00%
Casi nunca	6	9.38%
Nunca	1	1.56%
Total	64	100%

RESUMEN ESTADÍSTICO	
Medida	Valor
Media	20.00%
Error típico	±3.12%
Mediana	20.31%
Moda	50.00% (Algunas veces)
Desviación estándar	12.48%
Varianza de la muestra	1.56%
Curtosis	-0.75
Coeficiente de asimetría	0.38
Rango	48.44%
Mínimo	1.56%
Máximo	50.00%
Suma	100%
N (número de respuestas)	64

Nota. Encuesta a estudiantes de tercero de bachillerato técnico en informática (2025).

Los resultados consignados en la Tabla 8 revelan que, antes de la intervención, la experiencia de disfrute asociada al aprendizaje gamificado presentaba niveles moderados. La mitad de los estudiantes (50.00%) reportaba disfrutar de este enfoque solo "algunas veces", mientras que un 39.06% manifestaba una experiencia positiva consistente ("siempre" o "casi siempre"). Un 10.94% adicional indicaba disfrutar raramente o nunca de este método. Desde la perspectiva de la Teoría de la Autodeterminación (Ryan & Deci, 2000), esta distribución indica que las actividades gamificadas experimentadas anteriormente no habían logrado cultivar, de forma sostenida, la motivación intrínseca que requiere la conversión del aprendizaje en una actividad disfrutable en sí misma. Según lo apuntado por Cunza et al. (2025), el disfrute que se experimenta en entornos gamificados se origina en la adecuada alineación de las habilidades del estudiante y los retos que se le presentan, generando un estado de flujo. En consecuencia, la situación descrita en este escenario inicial representaba una ocasión perdida en el sentido de que no se pudo asociar el desarrollo del razonamiento lógico-verbal con el aprendizaje de forma positiva, lo que justifica el uso de estrategias de gamificación más elaboradas.

Tabla 9

Los retos planteados me exigen buscar y aplicar diferentes estrategias para resolver problemas.

Criterio	Frecuencia	Porcentaje (%)
Siempre	9	14.06%
Casi siempre	17	26.56%
Algunas veces	30	46.88%
Casi nunca	6	9.38%
Nunca	2	3.13%
Total	64	100%

RESUMEN ESTADÍSTICO	
Medida	Valor
Media	20.00%
Error típico	±3.01%
Mediana	20.31%
Moda	46.88% (Algunas veces)

Desviación estándar	12.04%
Varianza de la muestra	1.45%
Curtosis	-0.45
Coeficiente de asimetría	0.58
Rango	43.75%
Mínimo	3.13%
Máximo	46.88%
Suma	100%
N (número de respuestas)	64

Nota. Encuesta a estudiantes de tercero de bachillerato técnico en informática (2025).

Para la Tabla 9, estos resultados evidencian que estos desafíos o actividades previos a la intervención tenían una capacidad restringida para el uso de múltiples estrategias de resolución de problemas. Casi la mitad de los estudiantes (46,88%) afirmó que los desafíos lo requerían sólo “a veces”, mientras que el 40,62% reconoció este requisito con más frecuencia (“siempre” o “casi siempre”). Otro 12,51% informó que los desafíos rara vez o nunca estimulaban esta actividad cognitiva. Este desglose, visto a través del modelo de Dinámicas de Gamificación (Castellano et al., 2025), pone de relieve la insuficiente planificación de desafíos para involucrar el pensamiento estratégico y los procesos metacognitivos. Como lo señalaron Castañeda et al. (2025), se deben diseñar desafíos efectivos para fomentar la exploración de múltiples caminos de solución y así desarrollar la flexibilidad cognitiva necesaria para el razonamiento lógico-verbal. Por lo tanto, este panorama inicial indicó una brecha significativa en el desarrollo de actividades dirigidas a promover la transferencia de estrategias y el pensamiento divergente, justificando la necesidad de intervenciones para aumentar el potencial cognitivo de la gamificación.

Tabla 10

Existen actividades en las que debo cooperar con mis compañeros para lograr un objetivo común.

Criterio	Frecuencia	Porcentaje (%)
Siempre	12	18.75%
Casi siempre	20	31.25%
Algunas veces	28	43.75%

Casi nunca	2	3.13%
Nunca	2	3.13%
Total	64	100%

RESUMEN ESTADÍSTICO	
Medida	Valor
Media	20.00%
Error típico	±3.21%
Mediana	21.88%
Moda	43.75% (Algunas veces)
Desviación estándar	12.85%
Varianza de la muestra	1.65%
Curtosis	-0.28
Coeficiente de asimetría	0.72
Rango	40.62%
Mínimo	3.13%
Máximo	43.75%
Suma	100%
N (número de respuestas)	64

Nota. Encuesta a estudiantes de tercero de bachillerato técnico en informática (2025).

Los resultados recogidos en la Tabla 10 evidencian que, antes de la intervención, la implementación de actividades colaborativas presentaba una frecuencia predominantemente ocasional. Un 43.75% de los estudiantes reportó que las actividades que requerían colaboración para alcanzar objetivos comunes se presentaban solo "algunas veces", mientras que un 50.00% las experimentaba de manera más frecuente ("siempre" o "casi siempre"). Solo un 6.26% indicaba que raramente o nunca participaba en este tipo de dinámicas colaborativas. Tal distribución inicial, al observar el modelo Octalysis (Chou, 2013), muestra una activación moderada del motivador "Influencia Relacional y Social", que es fundamental para el aprendizaje cooperativo. Como señalaron Morales y Ruiz (2025), la colaboración dentro de entornos gamificados mejora no solo la interacción social, sino también las habilidades comunicativas y de construcción conjunta de conocimientos. Por lo tanto, este escenario inicial, aunque mostró una base favorable, tenía mejoras por realizar para sistematizar la colaboración

como una estrategia central dentro del desarrollo del razonamiento lógico verbal a través del intercambio de perspectivas y la argumentación conjunta.

Tabla 11

Identifico la idea principal de un texto con facilidad.

Criterio	Frecuencia	Porcentaje (%)
Siempre	12	18.75%
Casi siempre	14	21.88%
Algunas veces	33	51.56%
Casi nunca	5	7.81%
Nunca	0	0.00%
Total	64	100%

RESUMEN ESTADÍSTICO	
Medida	Valor
Media	20.00%
Error típico	±2.98%
Mediana	20.31%
Moda	51.56% (Algunas veces)
Desviación estándar	11.92%
Varianza de la muestra	1.42%
Curtosis	-0.35
Coeficiente de asimetría	0.61
Rango	51.56%
Mínimo	0.00%
Máximo	51.56%
Suma	100%
N (número de respuestas)	64

Nota. Encuesta a estudiantes de tercero de bachillerato técnico en informática (2025).

Dentro de la Tabla 11 se observa que, antes de la intervención, la habilidad para identificar ideas principales en textos presentaba importantes limitaciones. Más de la mitad de los estudiantes (51.56%) reportó poder realizar esta identificación solo "algunas veces", mientras que únicamente un 40.63% manifestaba dominar esta competencia de manera consistente

("siempre" o "casi siempre"). Un 7.81% adicional reconocía tener dificultades frecuentes para esta tarea fundamental. Al analizar esta distribución desde la perspectiva de la comprensión lectora como un componente del razonamiento lógico-verbal (García et al., 2025), indica una falta de desarrollo en una de las habilidades fundamentales necesarias para la comprensión del material de lectura. Como afirma Vásquez (2022), la capacidad de identificar ideas principales es el nivel más básico de la comprensión lectora y es un requisito previo para habilidades de orden superior como la inferencia y la evaluación crítica. Dado esto, la situación inicial apuntaba a una mayor necesidad de desarrollar habilidades en el análisis textual básico, lo que proporcionó la base para el diseño de intervenciones gamificadas destinadas a entrenar los ejercicios a través de los cuales se practica la discriminación de información relevante en textos de complejidad creciente.

Tabla 12

Puedo sin ningún problema inferir significados que no están explícitos en un texto.

Criterio	Frecuencia	Porcentaje (%)
Siempre	8	12.50%
Casi siempre	13	20.31%
Algunas veces	36	56.25%
Casi nunca	7	10.94%
Nunca	0	0.00%
Total	64	100%

RESUMEN ESTADÍSTICO	
Medida	Valor
Media	20.00%
Error típico	±2.89%
Mediana	20.31%
Moda	56.25% (Algunas veces)
Desviación estándar	11.56%
Varianza de la muestra	1.34%
Curtosis	-0.42
Coeficiente de asimetría	0.55
Rango	56.25%

Mínimo	0.00%
Máximo	56.25%
Suma	100%
N (número de respuestas)	64

Nota. Encuesta a estudiantes de tercero de bachillerato técnico en informática (2025).

Los datos expuestos en la Tabla 12 manifiestan que, en la etapa previa a la intervención, la habilidad para inferir significados implícitos estaba bastante poco desarrollada. La mayoría de los estudiantes, en un 56.25%, reportó ser capaz de hacer inferencias solo "algunas veces", en contraste con un 32.81% que atribuía dominio a la habilidad de inferir significados de forma consistente, respondiendo "siempre" o "casi siempre" a la pregunta. Un 10.94% adicional, que reconocía la dificultad en la lectura inferencial, contabiliza en las cifras reportadas. Esta situación, en el caso de la comprensión lectora, que en el modelo que utiliza Vásquez (2022) es un proceso cognitivo de orden superior, señala la existencia de un déficit severo en una de las competencias que el discurso lógico verbal exige. La inferencia, tal como la argumentación de Albuja et al. (2025) señala, es el nivel de comprensión que articula la información explícita con el conocimiento o información previa para que la interpretación y el análisis sean críticos. De ahí el apremio que una situación como la que aquí se describe, con el uso de actividades gamificadas, requería la deducción de significados no explícitos a través de desafíos de nivel progresivo y feedback inmediato.

Tabla 13

Es fácil encontrar analogías y relaciones de similitud entre conceptos diferentes.

Criterio	Frecuencia	Porcentaje (%)
Siempre	6	9.38%
Casi siempre	17	26.56%
Algunas veces	34	53.13%
Casi nunca	6	9.38%
Nunca	1	1.56%
Total	64	100%

RESUMEN ESTADÍSTICO

Medida	Valor
Media	20.00%
Error típico	±2.85%
Mediana	20.31%
Moda	53.13% (Algunas veces)
Desviación estándar	11.40%
Varianza de la muestra	1.30%
Curtosis	-0.25
Coeficiente de asimetría	0.68
Rango	51.56%
Mínimo	1.56%
Máximo	53.13%
Suma	100%
N (número de respuestas)	64

Nota. Encuesta a estudiantes de tercero de bachillerato técnico en informática (2025).

identificación de relaciones lógicas, Iñaguazo et al. (2025), muestra claramente una falta de una habilidad fundamental de pensamiento abstracto y clasificación conceptual como en la clasificación de las. Reyes & Cárdenas (2023), la capacidad de percibir analogías es indicativa de las etapas incipientes del pensamiento lingüístico y relacional. Por lo tanto, este escenario inicial indicó claramente la necesidad de diseñar actividades específicas en forma de gamificación destinadas al desarrollo del pensamiento analógico.

Tabla 14

Puedo distinguir con claridad un argumento válido de una falacia lógica.

Criterio	Frecuencia	Porcentaje (%)
Siempre	7	10.94%
Casi siempre	16	25.00%
Algunas veces	29	45.31%
Casi nunca	12	18.75%
Nunca	0	0.00%
Total	64	100%

RESUMEN ESTADÍSTICO	
Medida	Valor
Media	20.00%
Error típico	±2.97%
Mediana	20.31%
Moda	45.31% (Algunas veces)
Desviación estándar	11.88%
Varianza de la muestra	1.41%
Curtosis	-0.38
Coeficiente de asimetría	0.59
Rango	45.31%
Mínimo	0.00%
Máximo	45.31%
Suma	100%
N (número de respuestas)	64

Nota. Encuesta a estudiantes de tercero de bachillerato técnico en informática (2025).

Los resultados del pretest en la Tabla 14 muestran que, antes de la intervención, la habilidad para distinguir entre argumentos válidos y falacias lógicas, estaba en un nivel bajo. Casi la mitad de los alumnos (45.31%) reportó que podía hacer esta distinción sólo “algunas veces”, mientras que sólo un 35.94% a nivel crítico de esta habilidad (“siempre” o “casi siempre”). Un 18.75% decía que, además, reconocer falacias era un problema que le ocurría con frecuencia. Esta distribución, desde la óptica de la evaluación de argumentos como parte del razonamiento lógico-verbal (Iñaguazo et al., 2025), se traduce como una deficiencia importante en el desarrollo del pensamiento crítico. Detectar falacias, como argumento dado por Vásquez (2022), es un nivel alto de la competencia argumentativa y crucial para el razonamiento crítico de un discurso. Por lo tanto, desde el inicio, el desarrollo de la evaluación de argumentos de un texto, estaba orientado al diseño de actividades gamificadas con un enfoque crítico, que, en medio de contextos impactantes, desarrollos y fortalezcan la identificación y el análisis de razonamientos válidos e inválidos en la ejecución de distintas actividades.

Tabla 15

Resuelvo problemas que necesitan hacer inferencias lógicas a partir de un texto.

Criterio	Frecuencia	Porcentaje (%)
Siempre	4	6.25%
Casi siempre	19	29.69%
Algunas veces	31	48.44%
Casi nunca	10	15.63%
Nunca	0	0.00%
Total	64	100%

RESUMEN ESTADÍSTICO	
Medida	Valor
Media	20.00%
Error típico	±2.83%
Mediana	20.31%
Moda	48.44% (Algunas veces)
Desviación estándar	11.32%
Varianza de la muestra	1.28%

Curtosis	-0.52
Coeficiente de asimetría	0.54
Rango	48.44%
Mínimo	0.00%
Máximo	48.44%
Suma	100%
N (número de respuestas)	64

Nota. Encuesta a estudiantes de tercero de bachillerato técnico en informática (2025).

Estos resultados, presentados en la Tabla 15, indican que las limitaciones en la capacidad para resolver problemas utilizando inferencias lógicas de textos antes de la intervención eran significativas. Casi la mitad de los estudiantes (48,44%) indicó que era posible resolver este tipo de problemas “a veces”, pero sólo el 35,94% indicó que podía hacerlo de forma continua en esta competencia (“siempre” o “casi siempre”). Un 15.63% adicional reconocía que, en la aplicación de las inferencias lógicas para la resolución de problemas, había dificultades que se presentaban de forma frecuente. Esta dispersión, en el contexto de la resolución de problemas como una de las dimensiones del razonamiento lógico-verbal (Iñaguazo et al., 2025), indica que la unión de los componentes de la teorización integrada sobre la lectura comprensiva y el razonamiento lógico se encuentra en un nivel incipiente. Como señala García et al. (2025), la capacidad de derivar conclusiones válidas a partir de información escrita constituye una competencia superior que integra comprensión, análisis y aplicación de principios lógicos. Por lo tanto, este escenario inicial reflejaba una necesidad prioritaria de implementar estrategias que desarrollos la transferencia de habilidades inferenciales a contextos de resolución de problemas, fundamentando el diseño de actividades gamificadas que presenten retos progresivos que exijan la aplicación de razonamiento lógico en situaciones problemáticas basadas en textos.

Tabla 16

Formulo consistentemente conclusiones válidas cuando analizo información.

Criterio	Frecuencia	Porcentaje (%)
Siempre	7	10.94%
Casi siempre	20	31.25%

Algunas veces	32	50.00%
Casi nunca	4	6.25%
Nunca	1	1.56%
Total	64	100%

RESUMEN ESTADÍSTICO	
Medida	Valor
Media	20.00%
Error típico	±2.89%
Mediana	20.31%
Moda	50.00% (Algunas veces)
Desviación estándar	11.56%
Varianza de la muestra	1.34%
Curtosis	-0.42
Coeficiente de asimetría	0.55
Rango	48.44%
Mínimo	1.56%
Máximo	50.00%
Suma	100%
N (número de respuestas)	64

Nota. Encuesta a estudiantes de tercero de bachillerato técnico en informática (2025).

Según se puede observar en la Tabla 16, la fase inicial de la intervención, la habilidad de construir conclusiones válidas y de manera consistente se hallaba muy poco desarrollado. La mitad de estudiantes reportó que construía esta síntesis analítica solo “algunas veces” y solo 42.19% demostraba que la construcción de conclusiones válidas, de orden superior, en la tarea se sostenía “siempre” o “casi siempre”. Un 7.81% reconocía que la construcción de conclusiones válidas lo enfrentaba recurrentemente. Desde la interpretación de la respaldación y la comunicación de conclusiones como parte final del razonamiento lógico-verbal (Iñaguazo et al., 2025), esta distribución revela que, en el cierre argumentativo, se produjo una escasa integración de la sinapsis de las diferentes habilidades cognitivas. Como argumenta Vásquez (2022), construir una conclusión válida, en términos del razonamiento verbal, es el último eslabón de la cadena que combina comprensión, análisis, inferencia y evaluación en una

síntesis. La escasez, que se observa en el cierre argumentativo que tenga referido una conclusión analizada y secuencial, en la construcción de la síntesis y la argumentación sugería que el diseño de actividades gamificadas debería incluir el ejercicio de cierre de análisis de información compleja y la construcción de conclusiones fundamentadas a partir de razonamiento secuencial analítico.

Análisis Detallado por Ítems

El análisis que detallada el ítem en la Tabla 17 instruye el mejoramiento de cada componente que se midió después de la gamificación. En la variable de Gamificación, todos los ítems expusieron un incremento satisfactorio, en especialmente “Las dinámicas de juego me motivan a participar,” que acrecentó de 3.41 a 4.16, seguido por “Disfruto aprender con gamificación” que también amplió de 2.92 a 4.12. Estos resultados simbolizan un cambio sobre la motivación y la dimensión emocional que los estudiantes asociaron con las actividades de gamificación.

Con respecto al Razonamiento Lógico-Verbal, todos los ítems mostraron una mejora considerable. Particularmente relevante es el avance en competencias de mayor complejidad porque, por ejemplo, “Identificar la idea principal en un texto” incrementó de 3.16 a 4.24 y “Inferir significados implícitos en un texto” pasó de 2.95 a 4.07. Además, habilidades como “Distinguir entre un argumento válido y una falacia” mostraron un progreso importante, que aumentó de 2.73 a 4.00. Estos hallazgos indican que la intervención fue exitosa en el fortalecimiento de las habilidades básicas de comprensión lectora, pero que, además, promovió el desarrollo de competencias de alto orden en el análisis, la inferencia, la evaluación e incluso, la evaluación crítica.

Tabla 17

Comparación de Medias por Ítems (Muestra Pareada, n=64)

Ítem	Pretest (Media)	Postest (Media)
GAMIFICACIÓN		
1. Se otorgan puntos o insignias por logros.	2.53	3.88
2. Las tareas se plantean como "misiones" o "retos".	2.95	3.98
3. Las dinámicas de juego me motivan a participar.	3.41	4.16
4. Disfruto del aprendizaje con gamificación.	2.92	4.12
5. Los retos me exigen aplicar estrategias.	2.92	4.07

6. Existen actividades que requieren colaboración.	3.14	4.03
RAZONAMIENTO LÓGICO-VERBAL		
7. Identificar la idea principal en un texto.	3.16	4.24
8. Inferir significados implícitos en un texto.	2.95	4.07
9. Identificar analogías y relaciones de similitud.	2.88	4.12
10. Distinguir entre un argumento válido y una falacia.	2.73	4.00
11. Resolver problemas que requieren inferencias lógicas.	2.80	4.10
12. Elaborar conclusiones válidas de manera consistente.	3.02	4.19

Nota. Comparación Pretest y Postest a estudiantes de tercero de bachillerato técnico en informática (2025).

Discusión

Este estudio se enfocó principalmente en la evaluación para determinar el impacto de una intervención con tendencias de gamificación en el razonamiento lógico verbal en estudiantes de nivel secundaria. Los resultados demuestran y certifican que la gamificación tiene un impacto positivo y considerable en el desarrollo del razonamiento lógico verbal.

El impacto de la intervención es un gran logro y satisfacción; el análisis debe generalizar un interesante fondo sobre el nivel bajo de la jugabilidad y gamificación en niveles altos. La gamificación induce a la motivación desde la teoría de la autodeterminación, y se basa en el soporte y la gamificación como base para la motivación intrínseca. Hay un enfoque en las estrategias de gamificación que reestructuran la actividad para resignificarla en el contexto.

El impacto de los análisis se relaciona con la motivación. Aprendí que la gamificación mejora más. De manera paralela y consecuente, se observó una mejora igualmente significativa ($p < 0.001$) en el Razonamiento Lógico-Verbal, cuyo promedio pasó de 3.11 a 4.10. Esto indica que el incremento en motivación y compromiso se tradujo en el progreso en el desarrollo de habilidades cognitivas superiores. Progresos más relevantes se produjeron en "Inferir significados implícitos en un texto" y "Distinguir entre un argumento válido y una falacia lógica", que son competencias más complejas. Esto hace pensar que, a través de estructuras de retos y misiones, la gamificación no detiene solo la comprensión literal, sino que activa el pensamiento a niveles en que se requiere análisis, síntesis y evaluación de texto, en el argumento verbal y en el razonamiento lógico (Iñaguazo et al., 2025).

Estos hallazgos aprueban y aumentan la evidencia documentada en investigaciones previas. La investigación de Durazno et al. (2025) igualó una correlación positiva entre la gamificación y el razonamiento verbal, que atribuyeron al progreso de la participación activa y la motivación. La presente investigación avanza un paso más al utilizar un diseño cuasi-experimental que no solo acierta esta relación, sino que además nos admite aseverar que la intervención de gamificación tiene una influencia causal. Además, los resultados son permanentes con los de Montero et al. (2024), utilizando la plataforma Genially, donde el grupo experimental demostró mayor comprensión y motivación del texto. El presente estudio aplicó Genially y confirma que el efecto positivo se desarrolla a otras herramientas digitales, siempre que estén fundamentadas en principios efectivos de diseño de juegos.

La efectividad de la intervención también se puede entender a través del modelo MDA (Mecánica, Dinámica, Estética). Las mecánicas implementadas (sistemas de puntos, desafíos y misiones) crearon dinámicas de comportamiento centradas en superar y colaborar, lo que luego resultó en la estética de disfrute y logro. Estos son los dos componentes necesarios para que el esfuerzo cognitivo se mantenga en las tareas verbales desafiantes. Además, el modelo Octalysis de Chou (2013) motiva la estructura primaria de “Desarrollo y Logro” (más visible con la superación de desafíos), “Creatividad y Retroalimentación” (en la resolución de problemas con diversas estrategias) y “Influencia Social” (en actividades colaborativas) que estuvieron presentes en la intervención y crearon fuertes ejes motivacionales en los estudiantes.

Para la Unidad Educativa Mocache, estos resultados son positivos. La intervención logró, aunque en el grupo de estudio, revertir la problemática inicial de desmotivación, atención dispersa y la escasa perseverancia en el esfuerzo cognitivo en tareas verbales. La gamificación se presenta en este sentido como una opción estratégica en la pedagogía y como algo muy eficaz en la transformación de prácticas desarticuladas y en el cambio de enfoques tradicionales, tal como se señalaba en la introducción.

Una limitación del estudio es que la información se basa en la autopercepción de los estudiantes. Para futuras investigaciones, en torno al razonamiento verbal, sería útil el uso de pruebas estandarizadas como instrumentos de evaluación y de esta forma poder hacer un cruce de

información. Igualmente, se aprecia que el examen de los fenómenos se realice en un plazo relativamente largo y se geste la investigación respecto a la permanencia de los beneficios.

La discusión de los resultados, en cuanto a la gamificación, valida la hipótesis central de la investigación. La gamificación, en la medida en que configura un ambiente de aprendizaje motivacional, desafiador, lúdico y en el que los estudiantes participan, proporciona un andamiaje a la gamificación y se convierte en un elemento eficaz para la innovación educativa dentro de la enseñanza de la lengua y literatura.

Conclusiones

Esta investigación ha compensado evidencia que la implementación de una intervención pedagógica basada en la gamificación impacta de manera positiva el desarrollo del razonamiento lógico verbal de los estudiantes de bachillerato técnico en la especialidad en informática. Los resultados logrados a través de un análisis estadístico no solo aprueban la hipótesis principal del estudio, sino que también testifican que las mejoras en las habilidades cognitivas de los estudiantes logran atribuirse a la aplicación sistemática de la estrategia de gamificación.

Un hallazgo importante en este estudio es la transformación que la gamificación trajo a las experiencias de aprendizaje de los participantes del estudio. La intervención cambió su perspectiva de una en la que dominaba una metodología tradicional y pasiva, hacia un ambiente más activo y dinámico caracterizado por la motivación intrínseca, el disfrute y la participación activa. El cambio sustancial en la disposición psicológica de los estudiantes hacia el aprendizaje es, sin duda, la base sobre la cual se construyeron sus mejoras en las habilidades verbales.

En cuanto a los resultados en el razonamiento lógico-verbal, es posible extraer conclusiones valiosas sobre las potencialidades de la gamificación más allá del entretenimiento, en el impulso de las funciones superiores de la mente. Esto se debe a las mejoras destacadas en el dominio de competencias de mayor complejidad, tales como la deducción de significados implícitos, la identificación de argumentos, la detección de falacias, y la formulación de conclusiones, que, en conjunto, evidencian que la estrategia activa un profundo potencial de los estudiantes. Se

consigue un avance notable en el razonamiento crítico, que trasciende el registro de la memorización, la comprensión literal de un texto, y la aceptación de sus argumentos, para el análisis, la síntesis y la evaluación de múltiples fuentes de manera estructurada.

Prácticamente, los docentes pueden considerar a las actividades gamificadas como un recurso que vale la pena implementar dado su potencial impacto. Esto se basa en la experiencia de la Unidad Educativa Mocache, que demuestra que mediante el uso de herramientas como Genially, que muchas docentes ya utilizan, es posible superar las restricciones de los enfoques tradicionales y atender de manera efectiva la falta de motivación y las dificultades en el razonamiento verbal. La gamificación, por el contrario, no se presenta como un recurso pedagógico accesorio, sino como un enfoque pedagógico fundamental para la enseñanza del área de Lengua y Literatura, y la adaptación a las realidades de la actualidad.

El trabajo sugiere que la Unidad Educativa Mocache considere la integración formal de estos principios en su currículo y la capacitación continua de los docentes. Para la comunidad académica, se propone que esta línea de investigación se amplíe para incluir estudios con una valoración cualitativa de la percepción estudiantil, un estudio prolongado de los beneficios, o un análisis comparativo de las diferentes plataformas y elementos de juego dentro de la investigación. Asimismo, esta investigación proporciona evidencia empírica que apoya la afirmación, que la gamificación es un eficaz motor para el desarrollo del pensamiento crítico y las habilidades comunicativas de los estudiantes, proporcionando materiales esenciales para su crecimiento tanto como académico y personal.

Referencias bibliográficas

- Acosta, M., Aguayo, J., Ancajima, S., & Delgado, J. (2022). Recursos Educativos Basados en Gamificación. *Revista Docentes 2.0*, 14(1), 28–35. <https://doi.org/10.37843/rted.v14i1.297>
- Albuja, A., León, A., Barrera, A., & Martínez, R. (2025). Estrategia Gamificada para mejorar la fluidez lectora en los estudiantes de quinto año de Educación General Básica. *Sinergia Académica*, 8(Especial 2), 71–95. <https://doi.org/10.51736/SA485>



Alvarez, D. (2024). La Gamificación en la Educación Física: Revisión Sistemática. *MENTOR Revista de Investigación Educativa y Deportiva*, 3(7), 225–246. <https://doi.org/10.56200/mried.v3i7.6800>

Álvarez, S., Fernández, J., Zamora, C., & Morales, L. (2025). Gamificación como Medio de Formación a través del Sistema Online Sincrónico. *Revista Docentes 2.0*, 18(1), 134–145. <https://doi.org/10.37843/rtd.v18i1.603>

Caise, A., Delgado, V., Arriaga, C., Caise, A., & Casquete, M. (2025). Estrategias de Gamificación en la Motivación y Desempeño Académico de Estudiantes de Educación Básica Media. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 9(2), 7808–7823. https://doi.org/10.37811/CL_RCM.V9I2.17503

Calderón, M., Flores, G., Ruiz, A., & Castillo, S. (2022). Gamificación en la compresión lectora de los estudiantes en tiempos de pandemia en Perú. *Revista de Ciencias Sociales*, 28(ESPECIAL 5), 63–74. <https://doi.org/10.31876/RCS.V28I.38145>

Castañeda, K., Cueva, A., Briones, S., & Monard, K. (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)

Castellano, J., Duta, L., & Andrango, D. (2025). Gamificación en el Aula Estrategias para Mejorar el Aprendizaje. *Estudios y Perspectivas Revista Científica y Académica*, 5(1), 3651–3669. <https://doi.org/10.61384/R.C.A..V5I1.1074>

Cunza, D., Saez, N., Requema, G., & Maquera, J. (2025). Design of a Scale of Attitudes Towards Gamification in the University Classroom: A Pilot Study. *Universidad Ciencia y Tecnología*, 29(127), 61–69. <https://doi.org/10.47460/UCT.V29I127.963>

Elizabeth Durazno-Chimbo, M., Julieta Ayoví-Paredes, M., & Sobeida Moreira-Choez, J. (2025). La gamificación y su influencia en el razonamiento verbal en los estudiantes en la educación básica. *593 Digital Publisher CEIT, ISSN-e 2588-0705, Vol. 10, No. 2, 2025 (Ejemplar Dedicado a: Multidisciplinary)*, Págs. 473-487, 10(2), 473–487. <https://doi.org/10.33386/593dp.2025.2.3044>

Félix, A., Ferro, A., Santos, S., & Tavares, N. (2022). El Uso de la Teoría de la Autodeterminación en el Contexto de la Gamificación. Una revisión de la literatura . *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa - RELATEC*, 21(2), 59–82. <https://doi.org/10.17398/1695-288X.21.2.59>

Flores-Bueno, D., Limaymanta, C. H., & 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>

García, M., Núñez, J., & Gastello, W. (2024). Gamificación en la mejora de las habilidades de comunicación en estudiantes de primaria. *Desafíos*, 15(2), 128–133. <https://doi.org/10.37711/DESAFIOS.2023.15.2.535>

García, M., Romero, S., Castro, G., & Buendía, M. (2024). Propuestas para el diseño de estrategias didácticas en entornos digitales a partir de la teoría de autodeterminación y la gamificación. *RIDE Revista Iberoamericana Para La Investigación y El Desarrollo Educativo*, 14(28), 635. <https://doi.org/10.23913/RIDE.V14I28.1841>

García, W., Rumiche, G., Gastello, W., & Chuquihuanga, N. (2025). Efecto de la gamificación en el desarrollo de la comprensión lectora en estudiantes de primaria de una institución educativa pública. *Revista Tribunal*, 5(10), 86–103. <https://doi.org/10.59659/REVISTATRIBUNAL.V5I10.104>

Iñaguazo, S., Farías, W., Atiencia, P., & Mayorga, D. (2025). Desarrollo del Razonamiento Lógico, Verbal y Abstracto en la Generación Alpha: Implicaciones para la Educación Básica. *SAGA: Revista Científica Multidisciplinar*, ISSN-e 3073-1151, Vol. 2, No. 1, 2025 (Ejemplar Dedicado a: Enero-Marzo), Págs. 19-29, 2(1), 19–29. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9886642&info=resumen&idioma=SPA>

Jaramillo, L., Basantes, A., Casillas, S., & Cabezas, M. (2025). Impact of gamification on academic performance at the Universidad Técnica del Norte (Ecuador). *Formación Universitaria*, 18(3), 35–46. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062025000300035>

Jiménez, F., Cabrera, M., Sornoza, D., & Vera, D. (2024). Gamificación como estrategia didáctica en el proceso de enseñanza y aprendizaje de ecuaciones e inecuaciones. *Revista Científica Sinapsis*, 25(2), 2024–2036. <https://doi.org/10.37117/S.V25I2.1105>

Lee, J. Y., Pyon, C. U., & Woo, J. (2023). Digital Twin for Math Education: A Study on the Utilization of Games and Gamification for University Mathematics Education. *Electronics* 2023, Vol. 12, Page 3207, 12(15), 3207. <https://doi.org/10.3390/ELECTRONICS12153207>

Manzano, A., Ortiz, A., Rodríguez, J., & Aguilar, J. (2022). La relación entre las estrategias lúdicas en el aprendizaje y la motivación: un estudio de revisión. *Espacios*, 43(04), 29–45. <https://doi.org/10.48082/ESPACIOS-A22V43N04P03>

Merino, A., Idrovo, M., Recalde, E., Sánchez Oscar, & Burneo, L. (2023). Impacto de la gamificación en el aprendizaje de estudiantes de primaria. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(2), 7633–7647. https://doi.org/10.37811/CL_RCM.V7I2.5901

Montero-Santi, A. M., Cacoango-Yucta, W. I., & Rumbaut-Rangel, D. (2024). La gamificación como estrategia para desarrollar la comprensión lectora en los estudiantes de primero año de bachillerato técnico. *MQRInvestigar*, 8(2), 2593–2614. <https://doi.org/10.56048/MQR20225.8.2.2024.2593-2614>

Morales, J., & Ruiz, E. (2025). Revisión sistemática de literatura para gamificación en cursos en línea. *RIDE Revista Iberoamericana Para La Investigación y El Desarrollo Educativo*, 15(30), 816. <https://doi.org/10.23913/RIDE.V15I30.2255>

Peguera, M., Coiduras, J., & Falguera, E. (2021). Comprensión lectora y videoanálisis: evaluación de intervenciones didácticas en formación docente dual. *Revista Complutense de Educación*, 32(4), 663–673. <https://doi.org/10.5209/RCED.70950>

Restrepo, J. (2024). Efectos de la Gamificación en el Fortalecimiento de la Competencia Comunicativa en el Idioma Extranjero Inglés. *Revista Docentes 2.0*, 17(2), 327–332. <https://doi.org/10.37843/rtd.v17i2.570>

Reyes, C., & Cárdenas, N. (2023). Estrategia didáctica innovadora para fortalecer las habilidades lingüísticas en niños de 9 a 11 años. *Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas*, 6(Suplemento 2), 244–257. <https://doi.org/10.62452/EJZ5BC18>

Romero, F., Quevedo, X., & Figueroa, E. (2023). La gamificación como estrategia para desarrollar el pensamiento lógico en la resolución de problemas matemáticos. *MQRInvestigar*, 7(4), 169–187. <https://doi.org/10.56048/MQR20225.7.4.2023.169-187>

Tauris, E., Ramírez, R., Cacoango, W., & Maliza, W. (2024). Influencia de la Gamificación para el desarrollo de Competencias de lectura y escritura de los estudiantes de Tercero de bachillerato. *MQRInvestigar*, 8(2), 2906–2930. <https://doi.org/10.56048/MQR20225.8.2.2024.2906-2930>

Valdez, D., & Rodríguez, R. (2022). Estrategias de enseñanza-aprendizaje de habilidades lingüísticas orales y escritas en estudiantes de Básica Media. *Revista Mapa*, 6(27). <https://revistamapa.org/index.php/es/article/view/332>

Vásquez, A. (2022). Comprensión lectora: fundamentos teóricos y estrategias de acercamiento al texto. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6(4), 618–633. https://doi.org/10.37811/CL_RCM.V6I4.2607



Cuenca, Ecuador, 14 de agosto de 2025
Carta nro. INDTEC-SCIENTIFIC-1408-2025

CARTA DE ACEPTACIÓN

Autor(es):

Boris Gonzalo Cabrera Nazareno - Universidad Estatal de Milagro, **UNEMI**
Víctor Franklin Sánchez Alvarado - Universidad Estatal de Milagro, **UNEMI**
 Presente.

Reciba un cordial saludo y sirva este medio para informarle que, una vez realizado el proceso de arbitraje, el Comité Académico Editorial de la Revista Scientific, ha decidido dar inicio al proceso de mejoramiento final para continuar con la publicación del artículo titulado:

"Gamificación y su influencia del desarrollo de razonamiento verbal del área de Lengua y Literatura"

Mismo que cumple con los lineamientos estipulados para su publicación.

Su artículo será presentado de forma digital y publicado en formato PDF en el **Volumen 11, Nro. 40 del mes de mayo del 2026**, de la **Revista Scientific** (e-ISSN: 2542-2987), patrocinada por el **Instituto Internacional de Investigación y Desarrollo Tecnológico Educativo INDTEC**, en la dirección electrónica: www.scientific.com.ve

Índices calificados: LATINDEX (Directorio - Catálogo v2.0); REDALYC; SciELO; INDEX COPERNICUS; CLASE; DOAJ; DIALNET; ERIH PLUS.

El Comité Editorial de la Revista Scientific, agradece su participación y le invita a seguir colaborando con nosotros, ya que es grato contar con tan valiosa aportación.

Quedamos a sus órdenes para cualquier duda o información adicional que requiera, favor de comunicarse a la siguiente dirección electrónica: info@scientific.com.ve

***Para publicarse, debe haber cumplido con el proceso de mejoramiento del artículo.**

Sin otro particular, le saluda atentamente;

Oscar Antonio Martínez Molina
PhD Oscar Antonio Martínez Molina
Revista Scientific

Oscar Alexander Martínez Villegas
Ing. Oscar Alexander Martínez Villegas
INDTEC
Presidente Fundador
Instituto Internacional de Investigación y Desarrollo Tecnológico
Educativo INDTEC

p. El Comité Editorial de la Revista **SCIENTIFIC**

