

UNEMI

UNIVERSIDAD ESTATAL DE MILAGRO

REPÚBLICA DEL ECUADOR

UNIVERSIDAD ESTATAL DE MILAGRO

FACULTAD DE POSGRADO

VICERRECTORADO DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO

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 DIGITAL Y SU INFLUENCIA EN LA COMPRESIÓN LECTORA
DE LOS ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN SUPERIOR.**

Autor:

VERDE SOTO MENDOZA MARJORIE LISSETTE

Director:

MOREIRA CHOEZ JENNIFFER SOBEIDA

*Milagro,
2025-2026*

Revista digital de investigación

5
9
3

Digital Publisher

CEIT

Volumen 11
Número 2
Año 2026/marzo-abril
ISSN 2588-0705

Multidisciplinar

Ecuador | Marzo - Abril



Gamificación Digital y su Influencia en la Comprensión Lectora de Estudiantes de Educación Superior

doi.org/10.33386/593dp.2026.2.3994

Marjorie Lissette Verdesoto-Mendoza*
Jennifer Sobeida Moreira-Choez**

Resumen

El estudio aborda la gamificación digital como estrategia pedagógica en educación superior, considerando su potencial para fortalecer la comprensión lectora mediante la integración de tecnologías emergentes y el desarrollo de competencias digitales en contextos universitarios. El objetivo del estudio consiste en analizar la incidencia de las estrategias de gamificación digital en la comprensión lectora de los estudiantes de la Universidad Estatal de Milagro, para explicar las relaciones estructurales entre la gamificación digital, las competencias digitales, la comprensión lectora y el impacto académico, mediante un modelo analítico que permita identificar efectos directos, indirectos y de mediación, generando evidencia empírica robusta que sustente la toma de decisiones pedagógicas y el diseño de estrategias innovadoras en educación superior. La metodología se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo, con diseño no experimental, transversal y nivel correlacional-causal, aplicado a una muestra de 30 estudiantes mediante encuesta estructurada con escala Likert, validada por expertos y con alta confiabilidad. Los resultados evidenciaron que las competencias digitales influyen significativamente en la comprensión lectora y el impacto académico, mientras que la gamificación digital actúa de forma indirecta mediante procesos de mediación. Se concluye que la gamificación no incide de manera directa en la comprensión lectora, sino a través del fortalecimiento de habilidades digitales que facilitan procesos cognitivos complejos.

Palabras clave: gamificación; competencias digitales; comprensión lectora; educación superior; tecnologías educativas.

* Estudiante de la maestría en Educación con Mención en Docencia e Investigación Superior de la Universidad Estatal de Milagro. Universidad Estatal de Milagro. E-mail: mmendoza@unemi.edu.ec. ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-6828-6403> (Autor de Correspondencia)

** Docente de la maestría en Educación con Mención en Docencia e Investigación Superior de la Universidad Estatal de Milagro. Universidad Estatal de Milagro. E-mail: jmoreirac10@unemi.edu.ec. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8604-3295>

Digital Gamification and its Influence on Reading Comprehension in Higher Education Students

Abstract

The study addresses digital gamification as a pedagogical strategy in higher education, considering its potential to enhance reading comprehension through the integration of emerging technologies and the development of digital competencies in university contexts. The general objective of the study is to analyze the incidence of digital gamification strategies on the reading comprehension of students at the Universidad Estatal de Milagro, in order to explain the structural relationships between digital gamification, digital competencies, reading comprehension, and academic impact, through an analytical model that identifies direct, indirect, and mediating effects, generating robust empirical evidence to support pedagogical decision-making and the design of innovative strategies in higher education. The methodology was developed under a quantitative approach, with a non-experimental, cross-sectional design and a correlational-causal level, applied to a sample of 30 students through a structured survey with a Likert scale, validated by experts and with high reliability. The results showed that digital competencies significantly influence reading comprehension and academic impact, while digital gamification acts indirectly through mediating processes. It is concluded that gamification does not have a direct effect on reading comprehension, but operates through the strengthening of digital skills that facilitate complex cognitive processes.

Keywords: gamification; digital competencies; reading comprehension; higher education; educational technologies.

Introducción

La educación superior contemporánea se encuentra en un proceso de transformación impulsado por la incorporación de tecnologías digitales y metodologías innovadoras orientadas al desarrollo de competencias cognitivas complejas. En este contexto, la gamificación digital ha emergido como una estrategia pedagógica que integra elementos lúdicos en el proceso de enseñanza con el propósito de mejorar la motivación y el compromiso estudiantil (Valenzuela et al., 2024). Este planteamiento permite comprender que la gamificación no constituye únicamente una tendencia metodológica, sino un recurso estructural que redefine la interacción entre estudiante, contenido y entorno digital, favoreciendo procesos de aprendizaje más activos y significativos. Asimismo, la comprensión lectora se posiciona como una competencia esencial en la formación universitaria, al facilitar la interpretación crítica y la construcción del conocimiento en diversas disciplinas (Kendeou et al., 2016). Desde esta perspectiva, se reconoce que el fortalecimiento de dicha habilidad resulta determinante para el desempeño académico y profesional en contextos complejos y cambiantes.

Por su parte, diversos estudios han evidenciado que la gamificación incide positivamente en el desarrollo de habilidades cognitivas, particularmente en la comprensión lectora y la flexibilidad cognitiva (Orozco-Castro, 2024). Este resultado permite inferir que la incorporación de dinámicas lúdicas no solo incrementa la motivación, sino que también estimula procesos cognitivos superiores asociados al análisis, la inferencia y la interpretación textual. De igual manera, investigaciones basadas en revisión sistemática han demostrado que la implementación de estrategias gamificadas en educación superior favorece el aprendizaje significativo mediante metodologías activas y colaborativas (Cabero-Almenara & Llorente-Cejudo, 2020). Por lo tanto, se evidencia que la gamificación actúa como un catalizador pedagógico que potencia la participación estudiantil y optimiza la

construcción del conocimiento en entornos académicos complejos.

En la misma línea, estudios empíricos con diseño cuasiexperimental han reportado mejoras significativas en el rendimiento en comprensión lectora cuando se aplican estrategias gamificadas en comparación con metodologías tradicionales (Villavicencio et al., 2025). Este hallazgo permite sostener que la gamificación contribuye de manera directa al desarrollo de competencias lectoras al promover un aprendizaje interactivo y centrado en el estudiante. Adicionalmente, se ha evidenciado que la participación activa y la motivación se incrementan de forma considerable en contextos gamificados, lo que impacta favorablemente en el desempeño académico. En este sentido, la gamificación no solo cumple una función motivacional, sino que se configura como una estrategia didáctica con efectos medibles en variables de aprendizaje relevantes.

No obstante, pese a los avances reportados, diversos estudios han identificado problemáticas persistentes en el desarrollo de la comprensión lectora en contextos educativos. En particular, se ha señalado que un porcentaje significativo de estudiantes presenta dificultades en niveles inferenciales y críticos de lectura (Troya-Félix et al., 2026). Esta situación evidencia que, aunque existen estrategias innovadoras, su implementación no ha logrado cerrar completamente las brechas en el desarrollo de habilidades lectoras complejas. Asimismo, se reconoce que los cambios en los entornos digitales han generado desafíos asociados a la atención, la motivación y la profundidad de la lectura, lo que afecta la calidad del aprendizaje (Díaz et al., 2024). En consecuencia, se hace evidente la necesidad de fortalecer las estrategias pedagógicas para garantizar procesos de comprensión más profundos y sostenidos.

Por otra parte, algunos estudios han reportado resultados estadísticos que evidencian tanto el potencial como las limitaciones de la gamificación. Por ejemplo, se ha identificado que el 87% de los estudiantes presenta mayor motivación hacia la lectura y el 80% mejora su

comprensión en entornos gamificados (Báez et al., 2025). Estos resultados permiten afirmar que la gamificación genera efectos positivos significativos en el corto plazo; sin embargo, también sugieren que dichos efectos pueden depender de factores contextuales como el diseño pedagógico y el acceso a recursos tecnológicos. Asimismo, investigaciones han demostrado mejoras significativas en pruebas pretest y postest en comprensión lectora, lo que confirma la efectividad de las estrategias lúdicas en el aprendizaje (Meneses-Sánchez et al., 2022). En consecuencia, se evidencia que la gamificación constituye una herramienta eficaz, aunque su impacto requiere ser analizado desde modelos más integrales.

A pesar de estos aportes, persisten vacíos relevantes en la literatura científica. Aunque se ha estudiado la relación entre gamificación y comprensión lectora, existe una limitada integración de variables como competencias digitales, impacto académico y mediación cognitiva en modelos explicativos estructurados (Briceño, 2025). Esta ausencia de modelos integradores restringe la comprensión del fenómeno en contextos de educación superior y limita la capacidad de generalizar los resultados. Por tanto, se identifica la necesidad de investigaciones que articulen dichas variables desde enfoques multivariados que permitan explicar de manera más precisa las relaciones entre los constructos involucrados.

La pertinencia de desarrollar el presente estudio en la Universidad Estatal de Milagro radica en la necesidad de generar evidencia empírica contextualizada que permita comprender la incidencia de la gamificación digital en la comprensión lectora en estudiantes universitarios. Este contexto institucional presenta características particulares relacionadas con el uso de tecnologías emergentes y la diversidad de perfiles académicos, lo que lo convierte en un escenario idóneo para analizar las dinámicas pedagógicas contemporáneas. En este sentido, la investigación contribuye al fortalecimiento de los procesos formativos y a la mejora de la calidad educativa en el nivel

superior, aportando evidencia relevante para la toma de decisiones académicas.

En función de lo expuesto, la presente investigación se orienta a responder la siguiente pregunta de investigación: ¿De qué manera incide la gamificación digital en la comprensión lectora de los estudiantes de la Universidad Estatal de Milagro? En correspondencia con este enfoque, se formulan las siguientes hipótesis de investigación:

H1: La gamificación digital incide de manera indirecta en la comprensión lectora, a través de la mediación de las competencias digitales.

H2: Las competencias digitales influyen de manera significativa en la comprensión lectora.

H3: La comprensión lectora influye de manera significativa en el impacto académico.

H4: Las competencias digitales influyen de manera significativa en el impacto académico.

H5: La gamificación digital influye de manera directa en la comprensión lectora.

H6: Las competencias digitales median la relación entre la gamificación digital y la comprensión lectora.

H7: La comprensión lectora media la relación entre las competencias digitales y el impacto académico.

En coherencia con lo anterior, el objetivo del estudio consiste en analizar la incidencia de las estrategias de gamificación digital en la comprensión lectora de los estudiantes de la Universidad Estatal de Milagro, para explicar las relaciones estructurales entre la gamificación digital, las competencias digitales, la comprensión lectora y el impacto académico, mediante un modelo analítico que permita identificar efectos directos, indirectos y de mediación, generando evidencia empírica robusta que sustente la toma de decisiones pedagógicas y el diseño de estrategias innovadoras en educación superior.

Materiales y Métodos

El presente estudio se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo, en la medida en que se orienta a la medición objetiva de variables, el análisis estadístico de los datos y la contrastación de hipótesis mediante un modelo explicativo que permite identificar relaciones estructurales entre los constructos analizados. Este enfoque posibilita establecer inferencias basadas en evidencia empírica y validar el comportamiento de las variables en contextos de educación superior.

En cuanto al tipo de investigación, el estudio es de carácter aplicado, debido a que busca generar conocimiento orientado a la solución de problemas concretos en el ámbito educativo, específicamente en relación con la incidencia de la gamificación digital en la comprensión lectora. Este enfoque permite trasladar los hallazgos a la mejora de prácticas pedagógicas en entornos universitarios.

El diseño de investigación es no experimental, transversal, dado que las variables no fueron manipuladas deliberadamente y la recolección de los datos se efectuó en un único momento temporal. Este diseño resulta pertinente para analizar fenómenos en su contexto natural y comprender la dinámica de las variables tal como se presentan en el entorno educativo. Respecto al nivel de investigación, el estudio se ubica en un nivel correlacional-causal, ya que no solo examina la relación entre variables, sino que busca explicar la incidencia de la gamificación digital sobre la comprensión lectora, considerando efectos directos, indirectos y de mediación entre los constructos incluidos en el modelo teórico.

La población estuvo conformada por 99 estudiantes de posgrado de la Universidad Estatal de Milagro, quienes participan activamente en procesos formativos mediados por tecnologías digitales. Este grupo representa un contexto pertinente para analizar la interacción entre competencias digitales, comprensión lectora y estrategias de gamificación en educación superior. La muestra estuvo integrada por 30 participantes,

seleccionados como unidades de análisis, lo que permitió obtener información suficiente para el desarrollo del análisis estadístico y la validación del modelo estructural. Para su selección se empleó un muestreo no probabilístico intencional y voluntario, considerando la accesibilidad y disposición de los participantes, criterio común en investigaciones aplicadas en contextos educativos.

A continuación, se presenta la Tabla 1 que permiten contextualizar el perfil de los sujetos de investigación, constituyendo un elemento relevante para la interpretación de los hallazgos y la comprensión del entorno en el que se desarrolla el fenómeno analizado.

Tabla 1
Datos sociodemográficos de los participantes

Variable	Categoría	n	%
Sexo	Masculino	13	43,3
	Femenino	17	56,7
Edad	25–30 años	8	26,7
	31–35 años	7	23,3
	36–40 años	8	26,7
	Más de 40 años	7	23,3
Estado civil	Soltero/a	12	40,0
	Casado/a	10	33,3
	Unión libre	6	20,0
	Otro	2	6,7
Situación laboral	Docente en ejercicio	14	46,7
	Administrativo/a	9	30,0
	Otra actividad	7	23,3
Lugar de residencia	Urbana	22	73,3
	Rural	8	26,7
Acceso a internet	Sí	28	93,3
	No	2	6,7
Dispositivo de estudio	Laptop	14	46,7
	Teléfono móvil	10	33,3
	Tableta	2	6,7
	Computador de escritorio	4	13,3

Nota. n = frecuencia absoluta; % = porcentaje. Distribución correspondiente a una muestra de 30 participantes.

Los resultados de la tabla 1 evidencian una predominancia del sexo femenino, lo que sugiere una mayor participación de este grupo en el estudio, situación frecuente en contextos educativos. En relación con la edad, se observa

una distribución relativamente equilibrada entre los rangos establecidos, lo que aporta heterogeneidad a la muestra. Asimismo, el estado civil muestra una mayor proporción de participantes solteros, lo que podría asociarse con mayor disponibilidad para actividades académicas. En cuanto a la situación laboral, destaca la presencia de docentes en ejercicio, lo que refuerza la pertinencia del estudio en contextos educativos reales. Del mismo modo, la mayoría de los participantes reside en zonas urbanas y cuenta con acceso a internet, lo cual favorece la interacción con entornos digitales. Finalmente, el uso predominante de laptops y teléfonos móviles evidencia la relevancia de los dispositivos tecnológicos en los procesos de aprendizaje, lo que resulta coherente con el enfoque del estudio centrado en tecnologías emergentes y competencias digitales.

Como técnica de recolección de información se utilizó la encuesta, la cual permitió recopilar datos estructurados sobre las percepciones de los estudiantes en relación con el uso de tecnologías emergentes, competencias digitales, comprensión lectora e impacto académico. El instrumento de recolección de datos fue un cuestionario estructurado, compuesto por 10 ítems organizados en cuatro dimensiones: (1) uso de tecnologías emergentes en el contexto académico, (2) competencias digitales instrumentales, (3) aplicación de tecnologías en el aprendizaje y (4) impacto académico y proyección profesional. Las respuestas se midieron mediante una escala tipo Likert de cinco categorías (1 = Nunca, 2 = Rara vez, 3 = A veces, 4 = De acuerdo, 5 = Totalmente de acuerdo), lo que permitió cuantificar de manera estandarizada las percepciones de los participantes.

La aplicación del instrumento se realizó a través de la plataforma digital Google Forms, lo que facilitó la recolección sistemática, el acceso remoto de los participantes y la automatización del registro de datos. Previo a la aplicación del cuestionario, se incorporó el consentimiento informado, mediante el cual se garantizó que los participantes conocieran el propósito del estudio, la voluntariedad de su participación,

la confidencialidad de la información y el uso exclusivamente académico de los datos.

A continuación, en la tabla 2 se presentan los resultados del análisis de fiabilidad del instrumento, estructurado en función de las dimensiones teóricas identificadas a partir de los ítems del cuestionario. Este análisis permite valorar el grado de consistencia interna de cada dimensión, así como de la escala global, proporcionando evidencia empírica sobre la calidad psicométrica del instrumento utilizado en el estudio.

Tabla 2
Análisis de fiabilidad alfa de Cronbach y omega de McDonald

Dimensiones	Alfa de Cronbach	Omega de McDonald	N de elementos
Uso de tecnologías emergentes en el contexto académico	0,832	0,845	3
Competencias digitales instrumentales	0,861	0,870	3
Aplicación de tecnologías en el aprendizaje	0,779	0,831	2
Impacto académico y proyección profesional	0,874	0,889	2
Total (Escala global)	0,943	0,947	10

Nota. α = coeficiente de alfa de Cronbach; ω = coeficiente omega de McDonald; N = número de ítems por dimensión. Los valores obtenidos evidencian una adecuada consistencia interna del instrumento, al superar los umbrales recomendados ($\alpha > 0,70$; $\omega > 0,70$), lo que confirma la fiabilidad de las dimensiones evaluadas en el estudio.

Los resultados de la tabla 2 evidencian que todas las dimensiones del instrumento presentan niveles adecuados de consistencia interna, con coeficientes de alfa de Cronbach superiores al umbral mínimo aceptado de 0,70, lo que indica una adecuada homogeneidad entre los ítems que conforman cada constructo. De manera complementaria, los valores del coeficiente omega de McDonald refuerzan la fiabilidad del instrumento, al mostrar estimaciones robustas de la varianza verdadera, especialmente en contextos donde se asume la existencia de

cargas factoriales heterogéneas. En particular, la dimensión impacto académico y proyección profesional presenta los valores más elevados, lo que sugiere una alta coherencia interna en la percepción de los estudiantes respecto a los beneficios de las tecnologías emergentes. Asimismo, la consistencia global del instrumento ($\alpha = 0,943$; $\omega = 0,947$) se considera excelente, lo que respalda su idoneidad para su aplicación en estudios de nivel superior y su potencial uso en análisis multivariados más complejos, como modelos de ecuaciones estructurales.

El procesamiento de la información se realizó mediante el software estadístico SPSS versión 26, utilizado para el análisis descriptivo y de confiabilidad, y AMOS versión 24 para la estimación del modelo de ecuaciones estructurales (SEM). En el análisis se emplearon estadísticas descriptivas (media y desviación estándar), análisis de consistencia interna, correlación de Pearson para identificar asociaciones entre variables y modelamiento estructural para evaluar la magnitud, dirección y significancia de las relaciones planteadas. Asimismo, se consideraron niveles de significancia estadística ($p < 0,05$ y $p < 0,001$) para la validación de las hipótesis.

Resultados y Discusión

La presente sección expone los resultados obtenidos a partir del procesamiento estadístico de los datos recolectados mediante el instrumento aplicado a los participantes del estudio. En este sentido, se desarrolló un análisis sistemático orientado a caracterizar las variables, evaluar la consistencia interna del instrumento y examinar las relaciones estructurales entre la gamificación digital, las competencias digitales, la comprensión lectora y el impacto académico. Asimismo, los resultados se presentan mediante estadística descriptiva, análisis correlacional y modelamiento de ecuaciones estructurales, lo que permite validar empíricamente el modelo teórico propuesto y contrastar las hipótesis de investigación en el contexto de la educación superior

Los resultados presentados en la Tabla 3 evidencian una tendencia positiva en las respuestas de los participantes, lo que refleja una percepción favorable hacia el uso de tecnologías emergentes y su contribución al desarrollo de habilidades digitales en el contexto académico.

Los resultados presentados en la Tabla 3 evidencian una tendencia positiva en todos los ítems evaluados, con valores de media superiores a 4, lo que indica una percepción favorable hacia el uso de tecnologías emergentes en el contexto académico. Vaca et al. (2025) destacan que la incorporación de tecnologías como la inteligencia artificial, la gamificación y los entornos virtuales promueve el aprendizaje activo, la personalización de contenidos y el desarrollo de competencias digitales. En coherencia con este planteamiento, los hallazgos del estudio permiten interpretar que los estudiantes no solo reconocen la utilidad de estas herramientas, sino que las integran en sus prácticas académicas, especialmente en el acceso a la información y en la mejora de su rendimiento.

En relación con las competencias digitales y su impacto en el aprendizaje, los resultados muestran niveles adecuados de consistencia interna y valores elevados en los indicadores asociados a la aplicación tecnológica, lo que confirma la solidez de los constructos evaluados. Solano et al. (2024) evidencian que el uso estratégico de tecnologías emergentes incrementa la participación, el compromiso y la comprensión del contenido en educación superior. A partir de esta evidencia, se interpreta que las competencias digitales no solo constituyen habilidades técnicas, sino que configuran escenarios de aprendizaje más interactivos y dinámicos. Asimismo, Ayala-Chávez et al. (2025) sostienen que estas competencias favorecen el aprendizaje autónomo, lo que permite comprender que la tecnología, cuando es utilizada de manera adecuada, potencia la autorregulación del estudiante.

Tabla 3

Análisis descriptivo de los ítems del estudio sobre tecnologías emergentes y habilidades digitales

Ítems	M	DT	R ²	Alfa de Cronbach	Umbral
Uso de tecnologías emergentes en el contexto académico					
Utilizo herramientas de inteligencia artificial para apoyar mis actividades académicas	4,21	0,78	0,801	0,832	De acuerdo
Las plataformas virtuales facilitan mi proceso de aprendizaje	4,18	0,82	0,774	0,832	De acuerdo
Las tecnologías emergentes mejoran el acceso a la información académica	4,26	0,75	0,792	0,832	De acuerdo
Competencias digitales instrumentales					
Utilizo herramientas digitales avanzadas para trabajos académicos	4,15	0,80	0,756	0,861	De acuerdo
Me considero competente en el uso de tecnologías aplicadas	4,12	0,83	0,741	0,861	De acuerdo
Las tecnologías emergentes han fortalecido mis habilidades digitales	4,24	0,77	0,768	0,861	De acuerdo
Aplicación de tecnologías en el aprendizaje					
Las herramientas tecnológicas mejoran la comprensión de contenidos	4,28	0,74	0,732	0,779	De acuerdo
El uso de tecnologías mejora mi rendimiento académico	4,22	0,79	0,715	0,779	De acuerdo
Impacto académico y proyección profesional					
Las tecnologías contribuyen a mi preparación para el mercado laboral	4,30	0,76	0,803	0,874	De acuerdo
El uso de tecnologías aumentará mis oportunidades de empleo	4,33	0,73	0,812	0,874	De acuerdo

Nota. M = media; DT = desviación típica; R² = coeficiente de determinación del ítem; α = coeficiente de alfa de Cronbach. Los valores de media reflejan una tendencia positiva en las respuestas de los participantes, ubicándose en el nivel “De acuerdo”, lo que indica una percepción favorable hacia el uso de tecnologías emergentes y su influencia en el aprendizaje y desarrollo académico.

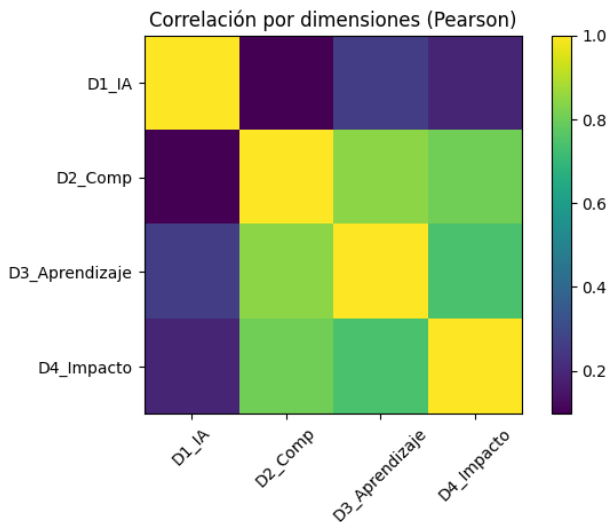
Sin embargo, Sánchez (2025) advierte que persisten limitaciones en la formación docente y en la integración disciplinar de las tecnologías emergentes, lo que restringe su potencial transformador. De forma complementaria, Moreira-Choez et al. (2024) señalan que, aunque existe un nivel adecuado de alfabetización digital en contextos universitarios, aún se identifican debilidades en la aplicación pedagógica de las TIC, lo que refuerza la necesidad de una implementación más estructurada y contextualizada. Por lo tanto, los resultados no solo confirman el impacto positivo de las tecnologías emergentes, sino que también evidencian la importancia de optimizar su integración pedagógica para maximizar su efecto en el aprendizaje.

uso de tecnologías emergentes, las competencias digitales instrumentales, la aplicación de tecnologías en el aprendizaje y el impacto académico y profesional. Este análisis constituye un insumo preliminar clave para la validación del modelo teórico, al aportar evidencia empírica sobre la interdependencia entre los constructos y su coherencia estructural.

En la figura 1 se presentan las relaciones entre las dimensiones teóricas del estudio a partir del cálculo de la correlación de Pearson, lo que permite identificar tanto la intensidad como la dirección de las asociaciones entre el

Figura 1

Matriz de correlación de Pearson entre las dimensiones del estudio sobre tecnologías emergentes y habilidades digitales



Nota. Inteligencia Artificial, Competencia Digital, Aprendizaje e Impacto Educativo. Los valores oscilan entre 0 y 1, donde los tonos más cercanos al amarillo indican correlaciones más altas y los tonos oscuros representan asociaciones más bajas. La diagonal principal corresponde a correlaciones perfectas ($r = 1$), mientras que los valores fuera de la diagonal reflejan la intensidad de la relación lineal entre las variables analizadas.

La figura 1 evidencia correlaciones moderadas-altas entre competencia digital, aprendizaje e impacto educativo, lo que confirma una articulación funcional en el modelo. En contraste, la inteligencia artificial presenta asociaciones débiles, reflejando una integración aún incipiente en la práctica educativa. Este comportamiento responde a que la competencia digital docente no se limita al manejo instrumental, sino que implica una integración pedagógica compleja que no siempre acompaña el avance tecnológico (Suárez-Guerrero et al., 2021). En este sentido, la menor asociación de la inteligencia artificial refleja una brecha entre innovación tecnológica y su apropiación didáctica, lo cual limita su impacto directo en el aprendizaje.

En coherencia con estos resultados, la evidencia empírica confirma que la Competencia Digital Docente actúa como

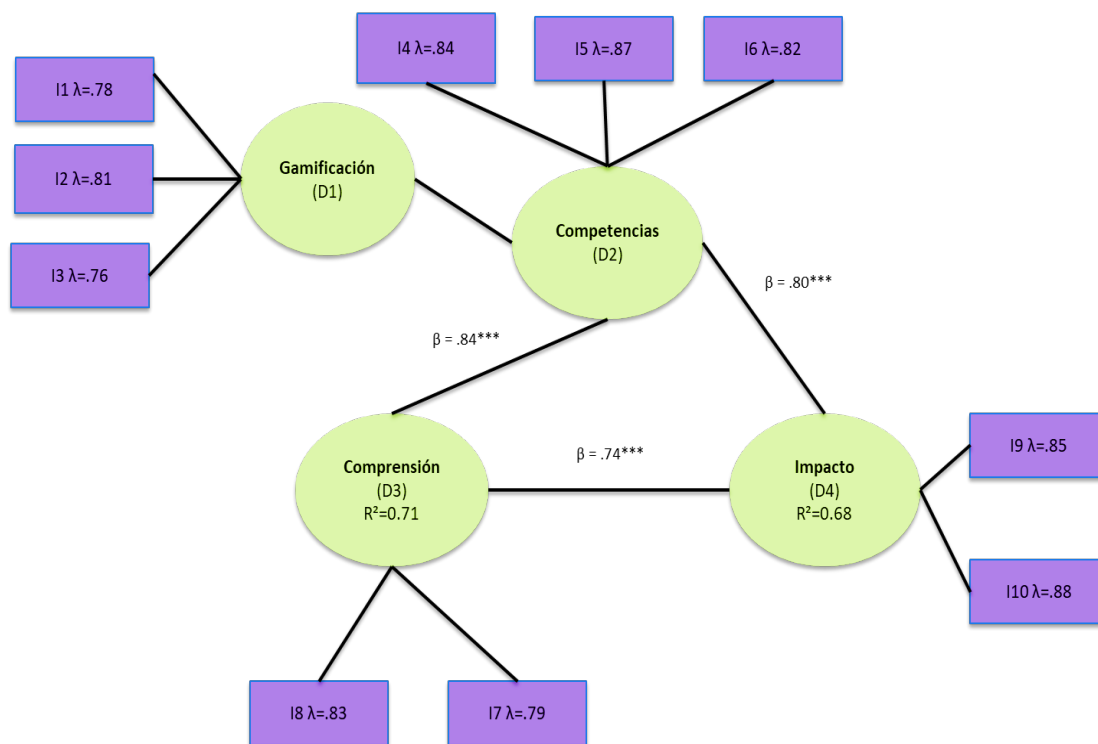
un determinante significativo de la calidad educativa, especialmente cuando se vincula con prácticas pedagógicas orientadas al aprendizaje significativo (Moreira-Choez et al., 2025). Sin embargo, esta relación depende de condiciones estructurales como la formación continua, el acceso a recursos tecnológicos y el respaldo institucional (Morales-Loor et al., 2025). Asimismo, el fortalecimiento del Aprendizaje y su traducción en Impacto Educativo requiere la incorporación de metodologías activas y estrategias disruptivas que potencien habilidades críticas y comunicativas en entornos digitales (Pincay et al., 2025).

A pesar de ello, persiste una desconexión entre el dominio técnico de las herramientas y su integración pedagógica reflexiva, lo que restringe el potencial transformador de las tecnologías en la educación superior (Estrella, 2026). Esta situación se agrava debido a una formación docente centrada en habilidades técnicas y con menor énfasis en dimensiones críticas como la ética digital y la autonomía tecnológica (Yáñez et al., 2025). Estos hallazgos evidencian que la relación entre Competencia Digital, Aprendizaje e Impacto Educativo es consistente, pero requiere una integración más profunda de la Inteligencia Artificial para consolidar modelos educativos innovadores y alineados con los estándares de calidad de la educación superior.

La Figura 2 presenta el modelo de ecuaciones estructurales (SEM) propuesto para analizar las relaciones entre la gamificación digital, las competencias digitales, la comprensión lectora y el impacto académico en educación superior. Este modelo permite evaluar simultáneamente la estructura latente de las variables, así como la magnitud y significancia de las relaciones causales planteadas, proporcionando una visión integral del comportamiento del fenómeno estudiado.

Figura 2

Modelo de ecuaciones estructurales (SEM) de la gamificación digital en la comprensión lectora y el impacto académico en educación superior



Nota. D1 = Gamificación digital; D2 = Competencias digitales instrumentales; D3 = Comprensión lectora; D4 = Impacto académico y proyección profesional. λ = cargas factoriales estandarizadas; β = coeficientes estructurales estandarizados; R^2 = varianza explicada de las variables endógenas. $***p < 0,001$ indica significancia estadística alta.

La figura 2 evidencia que la gamificación digital actúa como un antecedente significativo de las competencias digitales ($\beta \approx .84$). Asimismo, estas competencias influyen de manera directa en la comprensión lectora ($\beta \approx .84$) y en el impacto académico ($\beta \approx .80$), siendo la comprensión una variable mediadora relevante ($\beta \approx .74$). La elevada varianza explicada en comprensión ($R^2 \approx 0.71$) e impacto ($R^2 \approx 0.68$) confirma la consistencia y capacidad predictiva del modelo estructural. Este comportamiento empírico se alinea con la evidencia que señala que la integración de tecnologías emergentes, como la inteligencia artificial y metodologías activas, potencia el desarrollo de competencias cognitivas y digitales mediante procesos de aprendizaje más personalizados y colaborativos (Jaramillo et al., 2025). En este sentido, la gamificación no solo actúa como un recurso motivacional, sino como un mecanismo estructural que favorece

la construcción progresiva de habilidades complejas.

Porsu parte, la relación entre competencias digitales, comprensión e impacto académico no responde únicamente a la disponibilidad tecnológica, sino a la capacidad pedagógica del docente para integrar dichas herramientas en contextos educativos significativos. Se ha documentado que la competencia digital docente es una construcción multidimensional influida por factores socioculturales, institucionales y formativos, lo que condiciona su efectividad en el aula (Ruiz-Aday et al., 2024). Además, el desarrollo de habilidades digitales en educación superior constituye un elemento central para mejorar la calidad educativa, al facilitar entornos interactivos, colaborativos y centrados en el estudiante (Montúfar et al., 2025).

Sin embargo, persisten limitaciones estructurales y pedagógicas que restringen una integración transformadora de la tecnología, evidenciándose un uso predominantemente instrumental en muchos contextos universitarios (Rujano et al., 2026). En coherencia con ello, se ha señalado que, aunque los docentes alcanzan niveles intermedios y avanzados en competencias digitales, aún existen brechas en la selección estratégica y uso pedagógico de herramientas tecnológicas (Moreira-Choez et al., 2024). Por lo tanto, los resultados del modelo no solo validan la relación estructural entre gamificación, competencias, comprensión e impacto, sino que también evidencian la necesidad de fortalecer la formación docente desde un enfoque pedagógico integral que trascienda el uso técnico de la tecnología y consolide su potencial transformador en la educación superior.

En la tabla 4 se presentan los resultados del modelo estructural estimado mediante análisis de ecuaciones estructurales, con el propósito de evaluar la incidencia de las estrategias de gamificación digital en la comprensión lectora. Este análisis permitió determinar la magnitud, dirección y significancia estadística de las relaciones entre las dimensiones del estudio, proporcionando evidencia empírica sólida sobre el comportamiento de los constructos y la validez del modelo teórico propuesto. En este sentido, los coeficientes obtenidos facilitan la interpretación de los efectos directos entre variables, así como la verificación de las hipótesis planteadas en la investigación.

Tabla 4
Modelo estructural, coeficientes de regresión, significancia y contraste de hipótesis

Relación estructural	β	t	p	Resultado
D2 → D3 (Competencias digitales → Comprensión lectora)	0,84	8,21	<0,001	Significativa
D3 → D4 (Comprensión lectora → Impacto académico)	0,74	6,95	<0,001	Significativa
D2 → D4 (Competencias digitales → Impacto académico)	0,80	7,48	<0,001	Significativa
D1 → D3 (Gamificación digital → Comprensión lectora)	0,26	1,45	> 0,05	No significativa

Nota. β = coeficiente estandarizado de regresión; t = estadístico de contraste; p = nivel de significancia. ***p < 0,001 indica significancia estadística alta. D1: Gamificación digital; D2: Competencias digitales; D3: Comprensión lectora; D4: Impacto académico.

Los resultados del modelo estructural presentados en la Tabla 4 evidencian relaciones significativas entre las competencias digitales, la comprensión lectora y el impacto académico, destacando coeficientes elevados en las trayectorias D2 y D3 ($\beta=0,84$) y D3 y D4 ($\beta=0,74$), lo que confirma la consistencia empírica del modelo propuesto. Cabrera et al. (2025) señalan que la integración de estrategias pedagógicas activas con tecnologías emergentes produce mejoras significativas en la lectoescritura y el rendimiento académico, especialmente al potenciar la motivación y el acceso a recursos digitales. Las competencias digitales actúan como mediadoras clave entre variables cognitivas y académicas. Sin embargo, la gamificación por sí sola no influye directamente en la comprensión lectora, ya que su efectividad depende de una integración pedagógica adecuada.

En cuanto al impacto de las competencias digitales sobre el rendimiento académico, Dextre (2025) evidencia que estas competencias fortalecen el desempeño estudiantil al promover autonomía, pensamiento crítico y participación activa en entornos digitales. En esta línea, la relación significativa D2 y D4 ($\beta=0,80$) puede

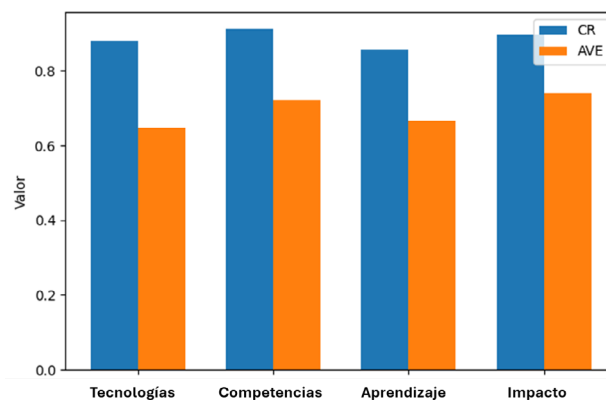
interpretarse como el resultado de un proceso de internalización de habilidades digitales que trascienden el uso instrumental y se convierten en competencias cognitivas complejas. De manera complementaria, Sierra (2025) demuestra que el uso de tecnologías móviles mejora la comprensión lectora cuando se implementa mediante modelos didácticos contextualizados, lo que respalda la relación estructural observada entre comprensión e impacto académico.

Asimismo, Alcívar et al. (2025) establecen que la alfabetización digital mantiene una correlación positiva significativa con los hábitos lectores ($r=0.742$), evidenciando que el desarrollo de competencias digitales constituye un componente estructural en la formación de lectores críticos. No obstante, los hallazgos no solo confirman la incidencia indirecta de la gamificación a través de las competencias digitales, sino que también refuerzan la necesidad de integrar las tecnologías emergentes dentro de modelos pedagógicos coherentes que potencien simultáneamente la comprensión lectora y el impacto académico en educación superior.

A continuación, en la figura 3 se presenta una representación la comparación de la fiabilidad compuesta (CR) y la varianza media extraída (AVE) para cada una de las dimensiones analizadas. Esta visualización permite identificar de manera clara y sintética el cumplimiento de los criterios de consistencia interna y validez convergente, facilitando la comprensión de la solidez psicométrica del instrumento en el contexto del estudio.

Figura 3

Comparación de la fiabilidad compuesta y la varianza media extraída por dimensión del modelo



Nota. CR = fiabilidad compuesta; AVE = varianza media extraída. Todas las dimensiones presentan valores superiores a los umbrales recomendados ($CR > 0,70$; $AVE > 0,50$), lo que confirma una adecuada consistencia interna y validez convergente de los constructos evaluados.

Los resultados presentados en la figura 3 evidencian que todas las dimensiones del modelo superan los valores recomendados de fiabilidad compuesta y varianza media extraída, lo que confirma una adecuada consistencia interna y validez convergente de los constructos. Maroto (2025) sostiene que la integración de tecnologías educativas en contextos de aprendizaje activo fortalece significativamente el rendimiento académico, la motivación y el desarrollo de competencias digitales. A partir de este planteamiento, se interpreta que la solidez de los indicadores observados no responde únicamente a criterios estadísticos, sino a un proceso de apropiación tecnológica que incide directamente en la calidad del aprendizaje.

En esta misma línea, Espinoza et al. (2025) señalan que la incorporación planificada de las tecnologías del aprendizaje y el conocimiento favorece entornos educativos más dinámicos, incrementando la participación y el compromiso estudiantil. Este argumento permite inferir que los altos valores de CR y AVE reflejan coherencia entre el diseño metodológico y la implementación pedagógica, evidenciando que la tecnología adquiere valor educativo cuando se

integra de manera intencional y estructurada en el proceso formativo.

En relación con la validez convergente y su impacto en los resultados de aprendizaje, Cruz (2025) indica que las metodologías innovadoras como la gamificación, el aula invertida y el aprendizaje basado en proyectos fortalecen la comprensión lectora y las competencias comunicativas, aunque su efectividad depende de condiciones pedagógicas y contextuales específicas. A partir de esta evidencia, se comprende que los resultados del modelo no solo validan la estructura teórica, sino que también reflejan la necesidad de articular estrategias didácticas coherentes con el uso de tecnologías.

Asimismo, Trujillo (2025) destaca que el uso pedagógico de las TIC potencia la motivación, la interacción y el aprendizaje significativo, siempre que exista una mediación docente adecuada, lo que refuerza la interpretación de que los constructos evaluados poseen consistencia funcional en contextos reales. Complementariamente, Carrero (2025) señala que la mediación virtual constituye un elemento clave para el desarrollo de competencias del siglo XXI, especialmente aquellas relacionadas con la autonomía y el pensamiento crítico. Finalmente, Moreira-Choez et al. (2024) evidencian que las competencias digitales en educación superior requieren modelos estructurales robustos para su evaluación, lo que permite afirmar que los resultados obtenidos no solo confirman la validez del modelo de medición, sino que también respaldan su pertinencia teórica y empírica en el análisis del aprendizaje mediado por tecnologías.

En la Tabla 5 se presenta la contrastación de las hipótesis planteadas en el modelo estructural, con el propósito de evaluar la magnitud, dirección y significancia de las relaciones entre la gamificación digital, las competencias digitales, la comprensión lectora y el impacto académico. Este análisis permite distinguir entre efectos directos, indirectos y de mediación, proporcionando evidencia empírica robusta para la validación del modelo teórico y la verificación de las hipótesis formuladas en el estudio

Los resultados de la tabla 5 evidencian que las competencias digitales desempeñan un rol estructural clave dentro del modelo, al presentar efectos directos significativos sobre la comprensión lectora ($\beta = 0,84$; $p < 0,001$) y el impacto académico ($\beta = 0,80$; $p < 0,001$). Este comportamiento confirma que el dominio tecnológico no se limita a habilidades instrumentales, sino que se configura como un facilitador del procesamiento cognitivo y del rendimiento académico. En este sentido, Dextre (2025) sostiene que las competencias digitales potencian la autonomía, el pensamiento crítico y la participación activa, lo que permite interpretar que su incidencia trasciende el uso técnico y se integra en procesos cognitivos complejos. De manera complementaria, Alcívar et al. (2025) evidencian correlaciones significativas entre alfabetización digital y hábitos lectores, lo que refuerza la consistencia de los resultados obtenidos.

En relación con la comprensión lectora, se observa una influencia significativa sobre el impacto académico ($\beta = 0,74$; $p < 0,001$), lo que confirma su papel como variable mediadora dentro del modelo. Este hallazgo resulta coherente con lo planteado por Sierra (2025), quien señala que la comprensión lectora se fortalece mediante la integración de tecnologías cuando estas son implementadas bajo modelos didácticos contextualizados. A partir de esta evidencia, se interpreta que la comprensión no actúa de manera aislada, sino como un mecanismo de transferencia que traduce las competencias digitales en resultados académicos concretos. Asimismo, Cabrera et al. (2025) destacan que las estrategias pedagógicas apoyadas en tecnologías emergentes mejoran significativamente la lectoescritura, lo que respalda la relación estructural identificada en el modelo.

Tabla 5
Contrastación de hipótesis del modelo estructural

Hipótesis	Relación estructural	Tipo de efecto	β	t	p	Resultado	Decisión
H1	Gamificación digital → Comprensión lectora	Indirecto (vía competencias digitales)	—	—	<0,001	Efecto indirecto significativo	Aceptada
H2	Competencias digitales → Comprensión lectora	Directo	0,84	8,21	<0,001	Positivo y significativo	Aceptada
H3	Comprensión lectora → Impacto académico	Directo	0,74	6,95	<0,001	Positivo y significativo	Aceptada
H4	Competencias digitales → Impacto académico	Directo	0,80	7,48	<0,001	Positivo y significativo	Aceptada
H5	Gamificación digital → Comprensión lectora	Directo	0,26	1,45	> 0,05	No significativo	Rechazada
H6	Gamificación digital → Competencias digitales → Comprensión lectora	Mediación	—	—	<0,001	Mediación total confirmada	Aceptada
H7	Competencias digitales → Comprensión lectora → Impacto académico	Mediación	—	—	<0,001	Mediación parcial confirmada	Aceptada

Nota. β = coeficiente estandarizado; t = estadístico de contraste; p = nivel de significancia. Se consideró significancia estadística para valores de $p < 0,05$. Los efectos indirectos y de mediación fueron evaluados mediante el modelo de ecuaciones estructurales, considerando la significancia de las rutas y la coherencia teórica del modelo.

Por otro lado, los resultados muestran que la gamificación digital no presenta un efecto directo significativo sobre la comprensión lectora ($\beta = 0,26$; $p > 0,05$), lo que conduce al rechazo de la hipótesis H5. Este hallazgo sugiere que la gamificación, por sí sola, no garantiza mejoras en los procesos cognitivos, sino que su efectividad depende de su integración pedagógica. En este sentido, Orozco-Castro (2025) señala que la gamificación requiere una articulación didáctica adecuada para impactar en habilidades cognitivas superiores. Asimismo, Villavicencio et al. (2025) evidencian que los efectos positivos de la gamificación se potencian cuando se combinan con metodologías activas y estrategias de aprendizaje significativo, lo que permite explicar la ausencia de un efecto directo en el modelo.

En contraste, se confirma la existencia de efectos indirectos y de mediación significativos, particularmente en la relación entre gamificación digital, competencias digitales y comprensión lectora. La aceptación de las hipótesis H1 y H6 indica que la gamificación influye en la comprensión lectora a través del desarrollo de competencias digitales, configurando una mediación total. Este resultado se alinea con lo planteado por Solano et al. (2024), quienes

destacan que las tecnologías emergentes adquieren valor educativo cuando fortalecen habilidades digitales que, a su vez, impactan en el aprendizaje. De manera similar, Ayala-Chávez et al. (2025) sostienen que las competencias digitales actúan como catalizadoras del aprendizaje autónomo, lo que explica su papel mediador dentro del modelo.

Finalmente, la mediación parcial de la comprensión lectora entre las competencias digitales y el impacto académico (H7) confirma la estructura jerárquica del modelo, en la que las habilidades digitales influyen en el rendimiento académico tanto de manera directa como indirecta. Este comportamiento coincide con lo señalado por Moreira-Choez et al. (2025), quienes argumentan que las competencias digitales constituyen un determinante clave de la calidad educativa, siempre que se articulen con procesos pedagógicos significativos. No obstante, también se reconocen limitaciones asociadas a la integración pedagógica de las tecnologías, tal como advierten Sánchez (2025) y Rujano et al. (2026), quienes identifican brechas entre el dominio técnico y su aplicación didáctica. Por lo tanto, los resultados no solo validan el modelo estructural, sino que evidencian la necesidad de fortalecer la formación docente y la integración

pedagógica de la tecnología para maximizar su impacto en la educación superior.

Conclusión

El presente estudio permitió analizar de manera integral la incidencia de la gamificación digital en la comprensión lectora en estudiantes de la UNEMI, mediante un enfoque estructural que incorporó variables mediadoras y explicativas del proceso educativo. Desde esta perspectiva, el fenómeno fue abordado a partir de una lógica multivariada que superó enfoques descriptivos tradicionales, aportando evidencia empírica sobre la interacción entre la gamificación digital, las competencias digitales, la comprensión lectora y el impacto académico en el contexto universitario. En relación con el objetivo general, los resultados evidencian su cumplimiento, al identificarse relaciones estructurales significativas entre las variables analizadas.

Asimismo, el modelo de ecuaciones estructurales permitió explicar la incidencia de la gamificación digital en la comprensión lectora mediante efectos directos, indirectos y de mediación, fortaleciendo la comprensión del fenómeno en educación superior. De igual manera, se da respuesta a la pregunta de investigación, confirmando que la gamificación digital incide en la comprensión lectora de forma indirecta a través del desarrollo de competencias digitales. Este hallazgo permite establecer que el impacto de la gamificación no se produce de manera inmediata ni aislada, sino que depende de la consolidación progresiva de habilidades digitales que actúan como mecanismos de transferencia hacia procesos cognitivos complejos.

En cuanto a los principales resultados, se destaca que las competencias digitales constituyen el eje central del modelo, al presentar efectos directos significativos tanto sobre la comprensión lectora como sobre el impacto académico. A su vez, la comprensión lectora se posiciona como una variable mediadora clave en la relación entre competencias digitales e impacto académico, lo que confirma su papel

en la consolidación de resultados educativos. En contraste, la gamificación digital no evidenció un efecto directo significativo sobre la comprensión lectora, lo que permitió rechazar la hipótesis correspondiente y reafirmar que su influencia se produce a través de procesos mediadores. Asimismo, se confirmaron las hipótesis relacionadas con los efectos indirectos y de mediación, evidenciando la coherencia estructural del modelo propuesto.

No obstante, el estudio presenta ciertas limitaciones que deben ser consideradas en la interpretación de los resultados. En primer lugar, el tamaño de la muestra y el tipo de muestreo no probabilístico restringen la generalización de los hallazgos a otros contextos educativos. En segundo lugar, el diseño transversal limita la posibilidad de establecer relaciones causales definitivas en el tiempo. Adicionalmente, el uso de instrumentos de autopercepción puede introducir sesgos asociados a la subjetividad de los participantes.

En función de estas limitaciones, se plantean líneas futuras de investigación orientadas a ampliar el alcance del estudio mediante muestras más representativas y diseños longitudinales que permitan analizar la evolución de las variables en el tiempo. Asimismo, se recomienda incorporar variables adicionales, como factores pedagógicos, estilos de aprendizaje y competencias docentes, con el fin de fortalecer los modelos explicativos. De igual manera, resulta pertinente explorar la integración de tecnologías emergentes específicas, como la inteligencia artificial, dentro de estrategias gamificadas, para profundizar en su impacto en el desarrollo de habilidades cognitivas complejas en educación superior.

Referencias Bibliográficas

Alcívar Zambrano, N. de J., Espinoza Villon, D. J., Martínez Valenzuela, L. H., & Juradó Ronquillo, M. C. (2025). La alfabetización digital como componente del hábito lector en la era tecnológica. *Revista de Educación Simón*

- Rodríguez, 5(10), 739–753. <https://doi.org/10.62319/simonrodriguez.v.5i10.96>
- Ayala-Chávez, N. E., Ordoñez-Loor, I. I., Márquez-Pazán, M. E., Yucailla-Verdesoto, M. M., & Márquez-Ruiz, S. D. C. (2025). Competencias digitales docentes y su relación con el aprendizaje autónomo en bachillerato. *Revista Científica Ciencia y Método*, 3(2), 74–87. <https://doi.org/10.55813/gaea/rcym/v3/n2/56>
- Báez Villota, C. F., Jiménez, M. E., Parreño Sánchez, J. del C., & Zuñiga Delgado, M. S. (2025). Gamificación digital para fortalecer la comprensión lectora en la asignatura de lengua y literatura. *Ciencia y Educación*, 6(6.1), 970–981.
- Briceño Núñez, C. E. (2025). Gamificación aplicada al desarrollo de habilidades de lectura crítica en estudiantes universitarios. *Revista Estudios en Educación*, 8(14), 29–42.
- Cabero-Almenara, J., & Llorente-Cejudo, M. del C. (2020). Tecnologías digitales y formación en educación superior. (Citado en Orozco-Castro, 2025).
- Cabrera Toledo, L. A., Castillo Namicela, G. F., Jaramillo Granda, P. N., & Ortega Samaniego, P. del C. (2025). Estrategias pedagógicas y tecnologías emergentes: impacto en lectoescritura y rendimiento académico en estudiantes rurales de Loja, Ecuador. *Horizonte Científico International Journal*, 3(2), 1–11. <https://doi.org/10.64747/vrvtsd67>
- Carrero Romero, O. D. (2025). Educación y mediación virtual: estrategias para el aprendizaje en entornos digitales. *Revista Ibero Ciencias*, 4(2). <https://doi.org/10.63371/ic.v4.n2.a68>
- Cruz Vargas, J. W. (2025). Metodologías innovadoras en la enseñanza de la lengua y literatura en el Ecuador: revisión sistemática. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 9(6). https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i6.21881
- Dextre Patricio, E. F. (2025). Competencias digitales y desempeño académico en universitarios: una revisión de la literatura. *Warmi*, 5(2). <https://doi.org/10.46363/warmi.v5i1.3>
- Espinoza Solano, M. V., Salinas Freire, N. E., Merino Castillo, L. J., & Agama Recalde, M. A. (2025). Integración de las tecnologías del aprendizaje y el conocimiento en el aula de educación básica. *Revista Ciencia Innovadora*, 3(4), 304–317. <https://doi.org/10.64422/rci.v3n4.2025.106>
- Estrella Zabala, A. J. (2026). Desafíos y oportunidades de las competencias digitales en la educación universitaria del Siglo XXI. *GADE: Revista Científica*, 6(1), 117–134. <https://doi.org/10.63549/rg.v6i1.778>
- Jaramillo Villafuerte, R., Mendieta Lucas, L., Ponce Regalado, D., & Pinillos Argomedo, K. (2025). Integración estratégica de la inteligencia artificial y el aprendizaje basado en proyectos: una propuesta innovadora para potenciar el desarrollo de competencias en la educación superior. *Revista Social Fronteriza*, 5(6), 957. [https://doi.org/10.59814/resofro.2025.5\(6\)957](https://doi.org/10.59814/resofro.2025.5(6)957)
- Kendeou, P., McMaster, K. L., & Christ, T. J. (2016). Reading comprehension: Core components and processes. <https://doi.org/10.1177/2372732215624707>
- Maroto Balseca, E. S. (2025). Aprendizaje activo y tecnologías educativas: una revisión de enfoques y evidencias. *Revista Científica Asesores Educativos*, 2(2), 1–20. <https://doi.org/10.64747/zhzxxh36>
- Meneses-Sánchez, R. M., Avella-Bermúdez, M. C., & Lizcano-Dallos, A. R. (2022). Gamificar con juegos digitales y no digitales para mejorar la comprensión lectora inferencial en estudiantes de quinto primaria. *Revista Electrónica en Educación y Pedagogía*, 6(10), 109–123. <https://doi.org/10.15658/rev.electron.educ.pedagog22.04061007>
- Montúfar Flores, M. A., Machado Gómez, E. L., & Chuquín Cadena, A. P. (2025). Habilidades digitales del docente

- universitario en la era digital: un estudio sistemático. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 6(5), 286–319. <https://doi.org/10.56712/latam.v6i5.4602>
- Morales-Loor, K. P., Romero-Amores, N. V., Bayas-Jaramillo, C. M., & Vasco-Delgado, J. C. (2025). Integración de la tecnología en la formación docente: tendencias y desafíos. *Multidisciplinary Latin American Journal*, 3(1), 448–467. <https://doi.org/10.62131/MLAJ-V3-N1-022>
- Moreira-Choez, J. S., Gómez Barzola, K. E., Lamus de Rodríguez, T. M., Sabando-García, A. R., Cruz Mendoza, J. C., & Cedeño Barcia, L. A. (2024). Assessment of digital competencies in higher education faculty: A multimodal approach within the framework of artificial intelligence. *Frontiers in Education*, 9, 1425487. <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1425487>
- Moreira-Choez, J. S., Lamus de Rodríguez, T. M., Olmedo-Cañarte, P. A., & Macías-Macías, J. D. (2024). Valorando el futuro de la educación: competencias digitales y tecnologías de información y comunicación en universidades. *Revista Venezolana de Gerencia*, 29(105), 271–288. <https://doi.org/10.52080/rvgluz.29.105.18>
- Moreira-Choez, J. S., Lamus, T. M., & Zambrano-Acosta, J. M. (2025). Competencias digitales docentes como determinante de la calidad en los procesos educativos universitarios. *Revista de Ciencias Sociales*, XXXI(4), 315–330. <https://doi.org/10.31876/rcs.v31i4.44862>
- Moreira-Choez, J. S., Zambrano-Acosta, J. M., & López-Padrón, A. (2024). Digital teaching competence of higher education professors: self-perception study in an Ecuadorian university. *F1000Research*, 12, 1484. <https://doi.org/10.12688/f1000research.139064.2>
- Orozco-Castro, W. J. (2025). Gamificación en la educación superior: impacto en la comprensión lectora y la flexibilidad cognitiva. *Revista Latinoamericana Ogmios*, 5(12), 27–34. <https://doi.org/10.53595/rlo.v5.i12.119>
- Pincay, M. L., Vargas, M., Zuñiga, F., & Robles, A. (2025). Uso de estrategias disruptivas para potenciar la enseñanza y el desarrollo de habilidades comunicativas en la educación superior. *Reincisol*, 4(8), 1136–1154. [https://doi.org/10.59282/reincisol.V4\(8\)1136-1154](https://doi.org/10.59282/reincisol.V4(8)1136-1154)
- Ruiz-Aday, Y., Montenegro-Moracén, E., & Pacheco-Lemus, A. (2024). Competencia digital docente: un estudio de caso, desde la perspectiva sociocultural. *Cátedra*, 7(2). <https://doi.org/10.29166/catedra.v7i2.6684>
- Rujano Montilla, C. A., Córdoba Mendoza, P. A., Samudio Vega, K. K., Bastidas Henry, C., Rodríguez Marín, E. M., Arcia Cedeño, D. A., & Cuevas Abrego, M. J. (2026). Diagnóstico de competencias digitales docentes e integración tecnológica en el Centro Regional Universitario de Darién, Panamá: un estudio descriptivo transversal. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 7(1), 1870–1895. <https://doi.org/10.56712/latam.v7i1.5394>
- Sánchez, P. (2025). Competencias tecnológicas emergentes de docentes universitarios desde una visión transdisciplinaria. *Revista de la Sociedad Científica del Paraguay*, 30(1), 14–22. <https://doi.org/10.32480/rscp.2025.30.1.1422>
- Sierra Regino, D. (2025). Aprendizaje móvil y comprensión lectora: diseño de un modelo didáctico para contextos escolares rurales del municipio de Córdoba. *Revista Científica de Salud y Desarrollo Humano*, 6(4), 520–542. <https://doi.org/10.61368/r.s.d.h.v6i4.886>
- Solano Maza, L. O., Farías González, M. J., Fernández Pereira, M. D., & Porras Fernández, M. I. (2024). Uso de herramientas y tecnologías emergentes en la enseñanza de la educación superior. *Prohominum*, 6(1), 55–63.

- <https://doi.org/10.47606/ACVEN/PH0225>
- Suárez-Guerrero, C., Ros-Garrido, A., & Lizandra, J. (2021). Aproximación a la competencia digital docente en la formación profesional. *Revista de Educación a Distancia*, 21(67). <https://doi.org/10.6018/red.431821>
- Troya-Félix, H. E., Egas-Samaniego, D. C., Valdiviezo-Arellano, C. M., & Abata-Paucar, V. E. (2026). Mejora de la comprensión lectora mediante estrategias de gamificación en entornos educativos digitales. *Erevna Research Reports*, 4(1), e2026005. <https://doi.org/10.70171/544mq256>
- Trujillo, W. D. (2025). El uso de las TIC como herramienta para fortalecer el aprendizaje del idioma inglés en el aula. *Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 1(2), 147–162. <https://doi.org/10.53877/xhyz7c27>
- Vaca Montenegro, M. L., Campos Ortiz, J. M., Anrango Sosa, M. A., Quilumbaquin Chicaiza, M. C., Patiño Méndez, P. F., & Arias Benalcázar, D. V. (2025). Las tecnologías emergentes en los procesos de enseñanza-aprendizaje: una revisión sistemática. *Revista Latinoamericana de Calidad Educativa*. <https://doi.org/10.70625/rlce/98>
- Valenzuela Osuna, S., Guardado Garza, K. G., & Díaz, M. A. (2024). La influencia de la gamificación en la educación superior: revisión de literatura. *RITI Journal*, 12(26), 39–48. <https://doi.org/10.36825/RITI.12.26.004>
- Villavicencio Vélez, R. K., Zambrano Bravo, A. del R., Paredes Cabezas, M. del R., & Alfonso Fernández, J. M. (2025). Evaluación del impacto de estrategias gamificadas en la motivación y el rendimiento en la comprensión lectora. *Ciencia y Educación*, Edición Especial, 403–410. <https://doi.org/10.5281/zenodo.15291880>
- Yáñez Izquierdo, D. L., González Gómez, J. D., & González Gómez, N. B. (2025). Competencias digitales del profesorado ante la integración de nuevas tecnologías. *Technology Rain Journal*. <https://doi.org/10.55204/trj.v4i1.e80>

Quito, 01 de abril del 2026

Estimadas
Marjorie Lissette Verdesoto Mendoza
Jennifer Sobeida Moreira Choez

V11-N2-3994

Presente

Reciban un cordial saludo del equipo de la revista 593 Digital Publisher CEIT, ISSN# 2588-0705, esta revista es indexada en Latindex con catálogo v2.0, su proceso contempla un arbitraje de pares ciegos y es multidisciplinar, evalúa la pertinencia en la calidad de investigación y sus dinámicas propias relacionadas al tema de estudio, con el fin de garantizar estándares de exigencia académica.

Este documento certifica que ha concluido la fase de revisión de pares, por lo tanto, el artículo es aceptado para la publicación en el V11-N2, edición continua, por las autoras **Marjorie Verdesoto, Jennifer Moreira**, con el tema **"Gamificación Digital y su Influencia en la Comprensión Lectora de Estudiantes de Educación Superior"**, cuyos resultados obedecen a un proceso de investigación previo del/os autor/es.

doi.org/10.33386/593dp.2026.2.3994

Agradecemos su publicación y le deseamos éxitos en su carrera como investigadoras.



Renato Revelo Dr.(c)
Editor General



UNEMI
UNIVERSIDAD ESTATAL DE MILAGRO

¡Evolución académica!

@UNEMIEcuador

