

DISEÑO Y VALORACIÓN DE UNA ESTRATEGIA DIDÁCTICA LUDIFICADA PARA LA COMUNICACIÓN ORAL Y ESCRITA EN EL NIVEL TÉCNICO SUPERIOR
DESIGN AND APPRAISAL OF A GAMIFIED TEACHING STRATEGY FOR ORAL AND WRITTEN COMMUNICATION IN HIGHER TECHNICAL EDUCATION

Autores: ¹Ángel Aníbal Narváez Álvarez y ²Hendy Maier Pérez Barrera.

¹ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0003-9659-3815>

²ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-1989-2136>

¹E-mail de contacto: anarvaez@euroamericano.edu.ec

²E-mail de contacto: hmperezb@ube.edu.ec

Afiliación: ¹*Tecnológico Universitario EuroAmericano, (Ecuador) ²*Universidad Bolivariana del Ecuador, (Ecuador).

Artículo recibido: 5 de Septiembre del 2026.

Artículo revisado: 7 de Septiembre del 2026.

Artículo aprobado: 7 de Septiembre del 2026.

¹Licenciado en Ciencias de la Educación, especialización Informática por la Universidad de Guayaquil, (Ecuador).

²Ingeniero en Informática por la Universidad de Pinar del Río, (Cuba). Magíster en Educación con mención en Matemática por la Universidad Bolivariana del Ecuador, Ecuador. Máster en Informática en Salud por la Universidad de Ciencias Médicas de Pinar del Río, (Cuba).

Resumen

El objetivo del estudio fue elaborar una estrategia didáctica ludificada para favorecer el proceso de enseñanza y aprendizaje de la comunicación oral y escrita en estudiantes de segundo semestre de Enfermería del Tecnológico Universitario “EuroAmericano”. El alcance comprendió el diagnóstico de las percepciones estudiantiles, la estructuración de la propuesta y la valoración de su contenido. Se desarrolló una investigación cuantitativa, no experimental, transversal y descriptivo-propositiva, con los 35 estudiantes matriculados. Se aplicó un cuestionario de cinco ítems y tres categorías ordenadas, cuyas etiquetas verbales originales no estuvieron disponibles. La validez de contenido del instrumento fue examinada por cinco especialistas y los datos se analizaron mediante estadísticos descriptivos y coeficientes de consistencia interna y validez de contenido. Con base en las prioridades identificadas, se diseñó una estrategia de ocho semanas, valorada posteriormente por cinco especialistas. Los resultados mostraron una media global de 2,70 sobre 3 y el 77,1 por ciento de las respuestas en la categoría superior. Las mayores proporciones inferiores a esa categoría correspondieron al entusiasmo y la participación, con 31,4 por ciento, y a la seguridad para la expresión oral, con 25,7 por ciento. El instrumento alcanzó un coeficiente de validez de contenido de 0,92 y

una consistencia interna de 0,935; la estrategia obtuvo un coeficiente global de 0,83. Se concluye que la propuesta presenta coherencia y relevancia de contenido en el contexto estudiado; sin embargo, la falta de implementación y de mediciones directas impide afirmar su efectividad, y la caracterización limitada de los especialistas restringe el alcance de la valoración.

Palabras clave: Gamificación, Comunicación oral, Comunicación escrita, Estrategia de enseñanza, Tecnología educativa.

Abstract

The objective of the study was to develop a gamified teaching strategy to enhance the teaching and learning process of oral and written communication among second-semester Nursing students at Tecnológico Universitario EuroAmericano. The scope included diagnosing students' perceptions, structuring the proposal, and assessing its content. A quantitative, non-experimental, cross-sectional, descriptive, and proposal-oriented study was conducted with all 35 enrolled students. A five-item questionnaire with three ordered categories was administered; the original verbal labels of these categories were unavailable. The instrument's content validity was examined by five judges, and the data were analyzed using descriptive statistics and coefficients of internal consistency and content validity. Based on the

priorities identified, an eight-week strategy was designed and subsequently assessed by five specialists. The results showed an overall mean of 2.70 out of 3, with 77.1 percent of responses falling into the highest category. The largest proportions below that category concerned enthusiasm and participation, at 31.4 percent, and confidence in oral expression, at 25.7 percent. The instrument obtained a content validity coefficient of 0.92 and an internal consistency coefficient of 0.935; the strategy achieved an overall coefficient of 0.83. It is concluded that the proposal demonstrates coherence and content relevance in the context studied. However, the absence of implementation and direct measurements prevents claims about its effectiveness, while the limited characterization of the specialists restricts the scope of the assessment.

Palabras clave: Gamificación, Comunicación oral, Comunicación escrita, Estrategia de enseñanza, Tecnología educativa.

Sumario

O objetivo do estudo foi elaborar uma estratégia didática ludificada para favorecer o processo de ensino e aprendizagem da comunicação oral e escrita em estudantes do segundo semestre de Enfermagem do Tecnológico Universitario EuroAmericano. O alcance compreendeu o diagnóstico das percepções dos estudantes, a estruturação da proposta e a avaliação de seu conteúdo. Desenvolveu-se uma pesquisa quantitativa, não experimental, transversal, descritiva e propositiva, da qual participaram os 35 estudantes matriculados. Aplicou-se um questionário de cinco itens, organizado em três categorias ordenadas, cujas denominações verbais originais não estavam disponíveis. A validade de conteúdo do instrumento foi examinada por cinco juízes, e os dados foram analisados por meio de estatísticas descritivas e coeficientes de consistência interna e validade de conteúdo. Com base nas prioridades identificadas, elaborou-se uma estratégia com duração de oito semanas, posteriormente avaliada por cinco especialistas. Os resultados mostraram uma média global de 2,70 em um máximo de 3 e a concentração de 77,1 por cento

das respostas na categoria superior. As maiores proporções abaixo dessa categoria corresponderam ao entusiasmo e à participação, com 31,4 por cento, e à segurança na expressão oral, com 25,7 por cento. O instrumento alcançou um coeficiente de validade de conteúdo de 0,92 e uma consistência interna de 0,935; a estratégia obteve um coeficiente global de 0,83. Conclui-se que a proposta apresenta coerência e relevância de conteúdo no contexto estudado. Entretanto, a ausência de implementação e de medições diretas impede afirmar sua efetividade, enquanto a caracterização limitada dos especialistas restringe o alcance da avaliação.

Palavras-chave: Gamificação, Comunicação oral, Comunicação escrita, Estratégia de ensino, Tecnologia educacional.

Introducción

La comunicación oral y escrita constituye una competencia transversal para interpretar información, construir argumentos, expresar decisiones y documentar procedimientos en la formación técnica superior. Su dominio trasciende el conocimiento de reglas gramaticales, debido a que integra recursos lingüísticos, discursivos, pragmáticos y socioculturales asociados con una intención, un interlocutor y una situación comunicativa. En las carreras del ámbito sanitario, esta competencia interviene en la elaboración de registros, la explicación de procedimientos, la orientación a pacientes y familiares y el intercambio de información entre integrantes de los equipos de trabajo. Las dificultades lingüísticas afectan la organización de las ideas, la coherencia de los textos, la corrección de la escritura y la claridad comunicativa de los estudiantes universitarios (Gavidia et al., 2024).

La comunicación también forma parte de las competencias genéricas vinculadas con el desempeño profesional, cuyo desarrollo mantiene una relación directa con experiencias de aprendizaje activas, contextualizadas y

cercanas a las demandas laborales (Tuononen et al., 2022). En la formación de profesionales de Enfermería, la comunicación representa una actuación asociada con la calidad del cuidado, la coordinación interprofesional y la seguridad del paciente. Los estudiantes requieren seleccionar información, organizarla jerárquicamente, exponerla con claridad y adecuarla a las características del destinatario.

La comunicación oral comprende fluidez, coherencia, escucha, argumentación, interacción y seguridad expresiva. La comunicación escrita integra planificación, textualización, revisión y reescritura, junto con el empleo pertinente de la ortografía, la puntuación, la cohesión y el registro profesional. En este ámbito, las experiencias formativas sustentadas en situaciones clínicas y estructuras comunicativas profesionales registran resultados favorables en la claridad y concisión de los intercambios entre estudiantes de Enfermería (Yun et al., 2023). Esta evidencia confirma la necesidad de vincular el aprendizaje lingüístico con situaciones propias del desempeño sanitario.

El lenguaje se aprende mediante su uso situado. La comunicación constituye una práctica de interacción en la que las elecciones lingüísticas responden a propósitos, relaciones, contextos y posiciones asumidas por los participantes. Desde esta perspectiva, el discurso deja de concebirse como una suma de oraciones aisladas y se reconoce como una acción mediante la cual los sujetos construyen significados, establecen relaciones y producen interpretaciones de la realidad (Fontaines y Martín, 2023). Esta concepción incorpora la dimensión lingüística, la intención comunicativa y las condiciones sociales que intervienen en la producción del discurso oral y escrito. En el ámbito universitario, el uso

situado del lenguaje se concreta en la producción de géneros académicos y profesionales con estructuras, finalidades y convenciones diferenciadas. La escritura académica ocupa un lugar central en los procesos de construcción, organización y comunicación del conocimiento. Su enseñanza requiere el acercamiento del estudiante a textos propios de su campo de formación, la identificación de sus características discursivas y la comprensión de los procesos implicados en su producción (Barrera et al., 2024). La comunicación escrita no se reduce al producto final, sino que integra decisiones relacionadas con el propósito, la audiencia, la selección de información, la organización de las ideas, la elaboración de versiones preliminares y la revisión del texto.

El proceso de enseñanza y aprendizaje de la comunicación oral y escrita exige oportunidades sistemáticas para hablar, escuchar, producir, revisar y comunicar textos en situaciones cercanas al desempeño profesional. Las clases centradas exclusivamente en la exposición de reglas lingüísticas generan una práctica fragmentada cuando excluyen las tareas auténticas, la interacción, la retroalimentación y la participación del estudiante.

La revisión entre pares fortalece la conciencia sobre los criterios de calidad de la escritura y sitúa al estudiante en la doble condición de productor y evaluador del texto (Wei y Liu, 2024). La evaluación formativa de las habilidades orales y escritas también requiere criterios observables, retroalimentación oportuna y nuevas oportunidades de ejecución. Estas condiciones desplazan la evaluación desde la calificación del producto terminado hacia el acompañamiento sistemático del aprendizaje (Jara y Palacios, 2025). Una

estrategia didáctica se asume como la organización intencional, secuenciada y contextualizada de objetivos, contenidos, métodos, actividades, recursos, roles y formas de evaluación orientadas hacia la transformación de una situación de aprendizaje diagnosticada. Su carácter estratégico radica en la coherencia entre el problema educativo, las decisiones pedagógicas y los resultados de aprendizaje. La incorporación de recursos tecnológicos carece de valor formativo cuando aparece desvinculada de los objetivos, las actividades y la evaluación. La retroalimentación estudiantil sobre la gestión didáctica aporta información relevante para examinar estas relaciones y constituye una fuente de mejora continua de la acción docente en entornos mediados por tecnologías (Jiménez et al., 2023).

Dentro de las estrategias activas empleadas en educación superior, la ludificación se define como la incorporación de elementos propios del diseño de juegos en contextos que originalmente no poseen una finalidad lúdica (Deterding et al., 2011). En educación, estos elementos comprenden retos, misiones, narrativas, niveles de progreso, reglas, retroalimentación inmediata, cooperación y reconocimiento de los logros. La presencia aislada de puntos, insignias o clasificaciones no define una estrategia didáctica ludificada.

El valor pedagógico de la ludificación reside en la correspondencia entre los elementos lúdicos, los resultados de aprendizaje y la actividad cognitiva desarrollada por el estudiante. Esta relación diferencia la ludificación educativa de la incorporación superficial de recompensas y sitúa el componente lúdico dentro del diseño instruccional (Kapp, 2012). Los estudios de síntesis registran efectos favorables de la ludificación sobre resultados cognitivos,

motivacionales y conductuales, aunque también informan variaciones relacionadas con el nivel educativo, la disciplina, la duración de las intervenciones y la combinación de los elementos de juego. Sailer y Homner (2020) identificaron efectos positivos en diferentes dimensiones del aprendizaje. Subhash y Cudney (2018) encontraron resultados vinculados con la motivación, la participación y el desempeño en educación superior, junto con limitaciones metodológicas en parte de los estudios revisados.

El metaanálisis desarrollado por Li et al. (2023) reportó un efecto global significativo de la ludificación sobre los resultados del aprendizaje. Zeng et al. (2024) confirmaron esta tendencia y demostraron la incidencia de variables como el nivel educativo, el contexto, la disciplina y los elementos seleccionados. Sus resultados también mostraron efectos desfavorables en determinadas combinaciones de niveles, insignias y tablas de clasificación, hallazgo que reafirma la centralidad del diseño pedagógico frente a la acumulación de recompensas.

En la enseñanza de lenguas, la literatura reciente relaciona la ludificación con mayores niveles de participación, disfrute, interacción y disposición hacia las actividades lingüísticas. Chan y Lo (2024) identificaron resultados favorables en experiencias ludificadas dirigidas al aprendizaje de lenguas, junto con diferencias derivadas del tipo de actividad, el contexto y las estrategias implementadas. La evidencia disponible sitúa la retroalimentación, la interacción significativa y la correspondencia entre el contenido lingüístico y los elementos de juego como condiciones relevantes del aprendizaje. Estos resultados guardan relación con la enseñanza de la comunicación oral y escrita, aunque su transferencia hacia la

formación técnica requiere una contextualización disciplinar y profesional. La narrativa ludificada integra las actividades educativas dentro de una estructura temática que otorga unidad y significado a la experiencia formativa. En entornos digitales, su articulación con herramientas de inteligencia artificial introduce desafíos pedagógicos vinculados con la personalización, la transparencia y la pertinencia del contenido generado, por lo que exige adaptar los recursos a las características de los usuarios y atender las implicaciones éticas de su incorporación (Hueso et al., 2025).

En este marco, la integración de la inteligencia artificial demanda del docente relación pedagógica, curaduría del conocimiento, claridad didáctica y reflexión ética, además de la capacidad de orientar, contextualizar y supervisar pedagógicamente su empleo (Merchán et al., 2026), al tiempo que requiere del estudiante una alfabetización mediática e informacional sustentada en el discernimiento crítico, la integridad académica y la independencia cognitiva (Ponce et al., 2025).

La fundamentación teórica del estudio articula tres referentes complementarios. La teoría de la autodeterminación explica la relación entre autonomía, competencia, interacción social y motivación para el aprendizaje (Ryan y Deci, 2000). El enfoque sociocultural reconoce el carácter mediado de la actividad formativa y la función de la colaboración, la interacción y el andamiaje en el desarrollo de aprendizajes de mayor complejidad (Vygotsky, 1978). El diseño instruccional ludificado establece la relación entre objetivos, reglas, desafíos, práctica, retroalimentación y progresión dentro de la experiencia educativa (Kapp, 2012). La articulación de estos referentes sustenta el análisis de la ludificación como estrategia didáctica y no como una incorporación aislada

de recursos recreativos o tecnológicos. La pertinencia de la investigación también se relaciona con el marco educativo ecuatoriano. La Constitución de la República reconoce el derecho a una educación de calidad orientada al desarrollo integral de capacidades (Asamblea Constituyente del Ecuador, 2008). El Reglamento de Régimen Académico establece que la educación superior se organiza a partir de resultados de aprendizaje y reconoce la innovación en las metodologías, los recursos y los ambientes educativos (Consejo de Educación Superior, 2022). Este marco normativo respalda el estudio de estrategias activas y mediadas por tecnologías bajo criterios de coherencia curricular, pertinencia y evaluación sistemática.

En la asignatura Comunicación Oral y Escrita de la carrera de Enfermería del Tecnológico Universitario “EuroAmericano” se identificó la necesidad de examinar las percepciones estudiantiles sobre la ludificación, la participación durante las clases, la integración de tecnologías, la seguridad para expresarse oralmente y la retroalimentación de la escritura. El diagnóstico se asumió como fuente de información para reconocer las condiciones del proceso de enseñanza y aprendizaje en el grupo estudiado. Las percepciones aportan información sobre experiencias, necesidades y valoraciones del estudiantado, pero no constituyen una medición directa del desempeño comunicativo ni demuestran la eficacia de una intervención.

El problema investigativo se concreta en la ausencia, dentro del contexto estudiado, de una estrategia didáctica ludificada sustentada en un diagnóstico del proceso de enseñanza y aprendizaje de la comunicación oral y escrita. Esta situación establece una distancia entre las exigencias comunicativas de la formación

técnica en Enfermería y la organización didáctica dirigida a su tratamiento. La relevancia pedagógica del estudio reside en la elaboración de una respuesta contextualizada; su relevancia práctica se relaciona con las necesidades identificadas en el grupo; y su relevancia metodológica radica en la valoración de la pertinencia y coherencia de la propuesta antes de su implementación. El alcance investigativo comprende el diagnóstico, la elaboración y la valoración de contenido de la estrategia.

La investigación respondió a la siguiente pregunta: ¿cómo favorecer el proceso de enseñanza y aprendizaje de la comunicación oral y escrita en los estudiantes de segundo semestre de Enfermería del Tecnológico Universitario “EuroAmericano”? El objetivo general fue elaborar una estrategia didáctica ludificada para favorecer dicho proceso. Los objetivos específicos fueron: determinar los referentes teóricos y metodológicos que fundamentan la ludificación y el proceso de enseñanza y aprendizaje de la comunicación oral y escrita en el nivel técnico superior; diagnosticar el estado actual de este proceso a partir de las percepciones de los estudiantes participantes; diseñar una estrategia didáctica ludificada que articule objetivos, contenidos, métodos, recursos tecnológicos y evaluación; y valorar la pertinencia y coherencia de la estrategia, considerando su diseño lúdico, factibilidad e impacto potencial mediante el criterio de los especialistas.

Materiales y Métodos

Se desarrolló una investigación con enfoque cuantitativo, alcance descriptivo-propositivo y diseño no experimental de corte transversal. El enfoque cuantitativo permitió organizar y analizar numéricamente las percepciones de los estudiantes y las valoraciones emitidas sobre la

estrategia. El diseño fue no experimental porque no se manipularon variables ni se aplicó una intervención educativa. Su carácter transversal respondió a que el diagnóstico se efectuó en un único momento durante 2025. El alcance descriptivo permitió caracterizar las percepciones del grupo estudiado, mientras que el componente propositivo orientó la elaboración de una estrategia didáctica ludificada para favorecer el proceso de enseñanza y aprendizaje de la comunicación oral y escrita. Esta configuración metodológica respondió al objetivo de elaborar una propuesta contextualizada, sin pretender demostrar relaciones causales ni comprobar su efectividad.

La investigación se efectuó en la asignatura Comunicación Oral y Escrita del segundo semestre de la carrera de Enfermería del Tecnológico Universitario EuroAmericano, Ecuador. La población estuvo constituida por los 35 estudiantes matriculados y se trabajó con la totalidad del grupo mediante una estrategia censal, por lo que no se realizó selección muestral. La unidad de análisis estuvo representada por cada estudiante que respondió el instrumento. Se obtuvieron 35 cuestionarios válidos, correspondientes a la totalidad de la población. Esta decisión permitió recopilar información del grupo al que se dirigió la propuesta, sin atribuir representatividad estadística respecto de otras carreras, instituciones o contextos de educación superior.

Para el diagnóstico se empleó la encuesta y, como instrumento, un cuestionario de autoinforme compuesto por cinco ítems. Estos exploraron el uso de la ludificación para introducir contenidos, el entusiasmo y la participación, la integración interactiva de tecnologías de la información y la comunicación, la seguridad para la expresión

oral y la retroalimentación en la escritura. El cuestionario recogió percepciones sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje, por lo que no constituyó una medición directa del desempeño comunicativo oral o escrito. La base de datos conservó únicamente los códigos 1, 2 y 3, sin las etiquetas verbales del formulario original. Por esta razón, los datos se trataron como tres categorías ordenadas, donde el valor 3 representó la percepción más favorable. El puntaje total posible se situó entre 5 y 15 puntos.

La revisión de contenido del cuestionario fue realizada por cinco jueces y alcanzó una V de Aiken global de 0,92. La consistencia interna exploratoria, calculada con las respuestas de los 35 estudiantes, presentó un coeficiente alfa de Cronbach de 0,935. Este valor se interpretó como evidencia preliminar de homogeneidad entre los ítems y no como demostración de validez. Debido al número reducido de ítems y participantes, el coeficiente tampoco sustituyó el análisis de la estructura interna, la estabilidad temporal o la validez de criterio del instrumento.

El procedimiento se organizó en cuatro fases articuladas. En la primera se examinaron los referentes teóricos y metodológicos relacionados con la ludificación y la enseñanza de la comunicación oral y escrita, los cuales sirvieron de fundamento para establecer las categorías del diagnóstico y orientar la propuesta. En la segunda fase se aplicó individualmente el cuestionario antes del diseño definitivo de la estrategia y las respuestas se organizaron en una matriz anónima. En la tercera se determinaron las prioridades de diseño mediante el ordenamiento de las proporciones de estudiantes que no seleccionaron la categoría superior en cada indicador. A partir de estas prioridades se elaboró FUN-LEARNING, una estrategia de

ocho semanas y 32 horas académicas, estructurada mediante fundamentación, diagnóstico, objetivos, contenidos, métodos, medios y evaluación. En la cuarta fase, la propuesta fue sometida a valoración de contenido.

Para esta valoración se utilizó un formulario digital respondido de manera anónima por cinco especialistas procedentes de áreas complementarias: pedagogía, tecnología educativa, diseño de juegos, currículo y gestión de proyectos. El instrumento comprendió cinco criterios: pertinencia, coherencia, diseño lúdico, factibilidad e impacto potencial, puntuados en una escala de 1 a 5. La base disponible registró el área de especialidad de cada participante, aunque no incluyó información detallada sobre su formación, años de experiencia o afiliación institucional. Por esta razón, el procedimiento se presentó como valoración de contenido por criterio de especialistas y no como una validación experta concluyente sobre la efectividad. La estrategia no fue implementada con los estudiantes ni se efectuaron mediciones anteriores y posteriores de la comunicación oral, la escritura, la participación o el aprendizaje.

La base de datos se importó desde un archivo de Excel al entorno Google Colab y se procesó mediante Python. Para la depuración, codificación, organización y análisis se utilizaron pandas y NumPy, mientras que Matplotlib se empleó para generar las representaciones gráficas. El análisis incluyó frecuencias, porcentajes, mediana, moda y rango intercuartílico, en correspondencia con el carácter ordinal de la escala. De manera complementaria, se calcularon la media, la desviación estándar, el coeficiente de variación, la asimetría y la curtosis. La consistencia interna se examinó mediante el coeficiente alfa

de Cronbach. La revisión del cuestionario y la valoración de la estrategia se procesaron mediante la V de Aiken, considerando 1 y 5 como valores mínimo y máximo para el formulario de valoración. Ambos coeficientes se calcularon mediante funciones de una biblioteca estadística de Python. El entorno también se utilizó para generar las tablas y los gráficos incluidos en el artículo. No se aplicaron pruebas inferenciales ni se calcularon tamaños del efecto, debido a que el estudio no contrastó hipótesis causales ni evaluó una intervención.

La participación fue voluntaria y estuvo precedida por información sobre los propósitos académicos de la investigación. Se obtuvo el consentimiento informado y las respuestas se trataron de manera anónima. La matriz analizada no contenía nombres ni otros identificadores personales. El estudio no contó con autorización institucional ni con la aprobación de un comité de ética, circunstancia que se declaró expresamente para mantener la transparencia y la trazabilidad metodológica.

Resultados y Discusión

El análisis descriptivo se realizó sobre las 35 respuestas válidas recogidas en el diagnóstico, que en conjunto reunieron 175 valoraciones. Debido a que la base de datos conservó los valores numéricos de la escala (1, 2 y 3) sin sus etiquetas verbales de origen, las categorías se reportan como categoría 1, categoría 2 y categoría 3, y corresponde al valor más alto la percepción más favorable del rasgo evaluado. En coherencia con el nivel ordinal de medición, la descripción se apoyó en frecuencias, porcentajes, mediana, moda y rango intercuartílico, complementados con la media, la desviación estándar y el coeficiente de variación de cada indicador. Del total de valoraciones, 135 (77.1 %) se ubicaron en la categoría 3, 27 (15.4 %) en la categoría 2 y 13

(7.4 %) en la categoría 1. La media global de la escala fue de 2.70 sobre un máximo de 3. Las respuestas se concentraron en el nivel superior de la escala en los cinco indicadores, con un ordenamiento estable entre ellos (Figura 1).

La categoría 3 reunió el 82.9 % de las respuestas en la ludificación para introducir los contenidos (I1), el 80.0 % en la integración interactiva de las TIC (I3) y en la retroalimentación en la escritura (I5), el 74.3 % en la seguridad para la expresión oral (I4) y el 68.6 % en el entusiasmo y la participación (I2), cifras que equivalen a 29, 28, 28, 26 y 24 estudiantes, respectivamente. El indicador mejor valorado y el peor valorado se separan por 14.3 puntos porcentuales, y el entusiasmo y la participación es el único rasgo que desciende por debajo del 70 % de adhesión al nivel máximo. Las categorías inferiores se comportaron de manera distinta según el indicador

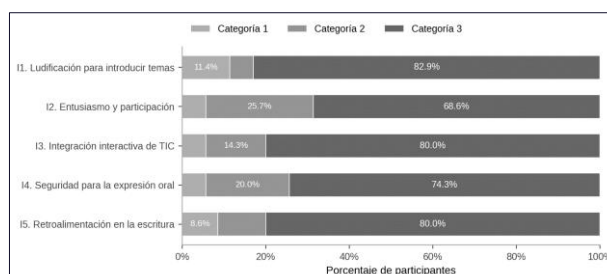


Figura 1. Distribución porcentual de las respuestas por indicador.

Fuente: Elaboración propia.

En el entusiasmo y la participación (I2) la valoración no óptima se explica sobre todo por la categoría intermedia, que concentró nueve casos (25.7 %), la cifra más alta de la serie, mientras la categoría 1 se mantuvo en dos casos (5.7 %). En la ludificación (I1) ocurre lo contrario: la categoría intermedia recogió apenas dos casos (5.7 %) y la categoría 1 alcanzó su máximo con cuatro (11.4 %). Es importante destacar que dos indicadores con niveles distintos de adhesión a la categoría

superior presentan también una composición interna diferente de sus valoraciones inferiores. Los estadísticos de tendencia central y dispersión precisaron las diferencias que la distribución porcentual sugería (Tabla 1). Las medias oscilaron entre 2.63 y 2.74 sobre un máximo de 3, con una amplitud de apenas 0.11 puntos entre el indicador mejor y el peor valorado, y con medianas y modas iguales a 3 en los cinco casos. La coincidencia entre mediana y moda en el valor máximo revela que la respuesta típica fue la categoría superior en todos los indicadores, por lo que las diferencias entre rasgos se ubican en las colas de la distribución. El rango intercuartílico lo confirma: alcanzó el valor 0 en cuatro de los

cinco indicadores, lo cual significa que al menos el 75 % de los participantes se agrupó en la categoría 3. Solo en el entusiasmo y la participación (I2) el primer cuartil desciende a la categoría intermedia, con un rango intercuartílico de 1. La dispersión relativa se movió entre el 20.4 % y el 24.6 %, con el coeficiente de variación más bajo en la integración de TIC (I3) y el más alto en la ludificación (I1). Este dato matiza la lectura de las medias, ya que la ludificación registró la mayor proporción de respuestas en la categoría superior y, a la vez, la mayor variabilidad interna, mientras que la integración de TIC combinó la media más alta con la dispersión más baja.

Tabla 1. Estadísticos descriptivos por indicador.

Ítem	Indicador	M	DE	CV (%)
I1	Ludificación para introducir temas	2.71	0.67	24.6
I2	Entusiasmo y participación	2.63	0.60	22.8
I3	Integración interactiva de TIC	2.74	0.56	20.4
I4	Seguridad para la expresión oral	2.69	0.58	21.7
I5	Retroalimentación en la escritura	2.71	0.62	22.9

Fuente: Elaboración propia.

El puntaje total, con un recorrido teórico de 5 a 15 puntos, alcanzó una media de 13.49 (DE = 2.70) y una mediana de 15, con primer y tercer cuartil de 14 y 15 y un rango intercuartílico de 2 puntos (Figura 2). La distribución observada cubrió el recorrido completo de la escala, de 5 a 15 puntos, pero de forma desigual: 20 de los 35 participantes (57.1 %) obtuvieron el puntaje máximo, 26 (74.3 %) se ubicaron en 14 puntos o más y 29 (82.9 %) alcanzaron 13 puntos o más. La zona intermedia de la escala, entre 6 y 12 puntos, reunió solo cuatro casos (11.4 %) y dejó vacíos los puntajes 6, 7, 8, 11 y 12. La distancia de casi dos puntos entre la media y la mediana anticipa la asimetría de la distribución, que resultó negativa y pronunciada (asimetría = -2.16), con una curtosis de 4.14. Estos valores describen un agrupamiento denso de valoraciones máximas acompañado de unos

pocos casos alejados en el extremo inferior, entre ellos dos participantes con el puntaje mínimo de 5. El coeficiente de variación del puntaje total fue del 20.1 %.

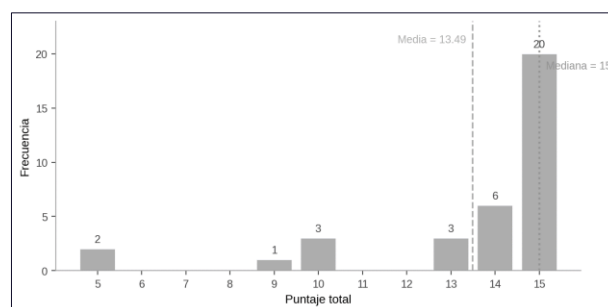


Figura 2. Distribución del puntaje global del instrumento.

Fuente: Elaboración propia.

El examen de los perfiles individuales de respuesta permitió precisar el origen de esa asimetría (Figura 3). Veinte estudiantes (57.1

%) valoraron los cinco indicadores en la categoría superior y los 15 restantes (42.9 %) se apartaron de ese nivel en al menos un rasgo. Esa distancia se reparte de manera desigual: seis estudiantes (17.1 %) descendieron de la categoría 3 en un solo indicador y tres (8.6 %) lo hicieron en dos, mientras que seis (17.1 %) lo hicieron en cuatro o en los cinco indicadores a la vez.

Las 13 valoraciones ubicadas en la categoría 1 provinieron de apenas cuatro estudiantes y diez de ellas se concentraron en dos participantes que marcaron el nivel más bajo en la totalidad de los ítems. La percepción desfavorable, por tanto, no se distribuye en el grupo como una insatisfacción difusa sobre algún aspecto puntual del proceso, sino que se agrupa en un núcleo reducido de casos con valoraciones bajas sistemáticas. Este comportamiento da cuenta de la magnitud de la desviación estándar y del sesgo negativo observado en el puntaje total.

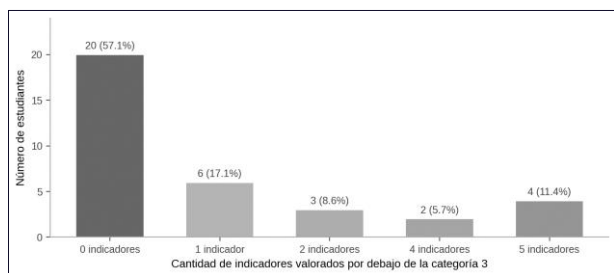


Figura 3. Perfiles individuales de respuesta según la cantidad de indicadores valorados por debajo de la categoría superior.

Fuente: Elaboración propia.

La proporción de participantes que no seleccionó la categoría superior en cada indicador, entendida como la distancia respecto del nivel óptimo percibido (Figura 4). La mayor distancia se observó en el entusiasmo y la participación (I2), donde el 31.4 % de los estudiantes se ubicó por debajo de la categoría 3, seguido por la seguridad para la expresión

oral (I4), con el 25.7 %. La integración de TIC (I3) y la retroalimentación en la escritura (I5) registraron un 20.0 % cada una, y la menor distancia correspondió a la ludificación para introducir los contenidos (I1), con el 17.1 %. El ordenamiento resultante ubica en los dos primeros lugares a los indicadores vinculados con la actuación comunicativa del estudiante, la participación activa y la expresión oral, y en los últimos a los que describen la mediación docente y tecnológica del proceso: la retroalimentación escrita, la integración de TIC y el uso de dinámicas de juego. Entre el primero y el último indicador de la serie median 14.3 puntos porcentuales, esto es, once estudiantes frente a seis.

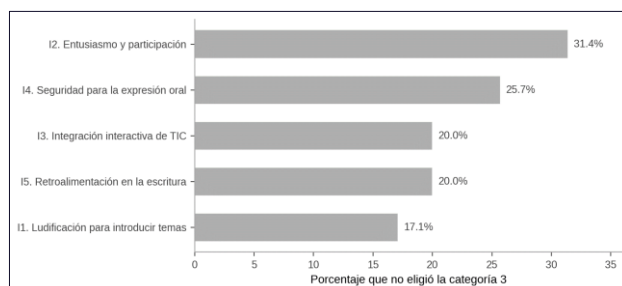


Figura 4. Prioridades diagnósticas para el diseño de la estrategia.

Fuente: Elaboración propia.

El diagnóstico situó la percepción estudiantil del proceso en niveles altos de la escala, con la categoría superior como respuesta típica en los cinco indicadores y una media global de 2.70 sobre 3. Esa valoración favorable convive con dos rasgos que la matizan. El primero es una distribución fuertemente asimétrica, sostenida por un núcleo reducido de casos con puntuaciones bajas y sistemáticas. El segundo es un ordenamiento estable en el que la participación (I2) y la seguridad para la expresión oral (I4) concentran la mayor proporción de valoraciones inferiores a la categoría máxima, frente a la ludificación (I1), que registra la menor. La estrategia didáctica

FUN-LEARNING se concibió a partir de las prioridades del diagnóstico y se organizó en siete componentes articulados: fundamentación, diagnóstico, objetivos, contenidos, métodos, medios y evaluación. Se dirige a los estudiantes de la asignatura Comunicación Oral y Escrita del segundo semestre de Enfermería del Tecnológico Universitario “EuroAmericano”, en modalidad presencial y con una duración prevista de ocho semanas (32 horas académicas). La propuesta conserva los contenidos curriculares y modifica su secuenciación didáctica: el aula se estructura como un escenario de simulación profesional en el que cada bloque temático se convierte en una misión comunicativa. La Figura 5 sintetiza la relación entre el diagnóstico y la propuesta.

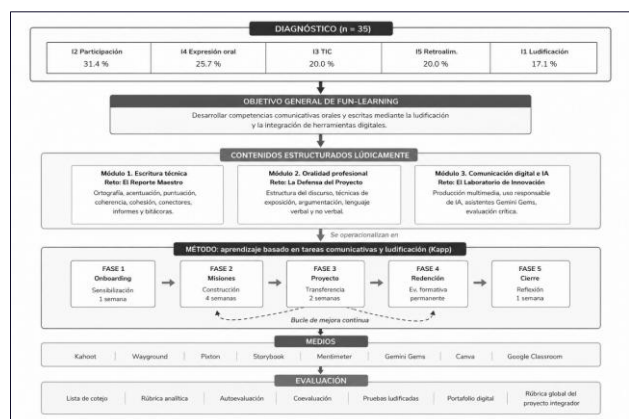


Figura 5. Estructura de la estrategia didáctica FUN-LEARNING y su articulación con el diagnóstico

Fuente: Elaboración propia.

La estrategia se sustenta en el aprendizaje mediado y colaborativo de Vygotsky (1978) en las necesidades de autonomía, competencia y relación descritas por Ryan y Deci (2000), y en el diseño instruccional ludificado de Kapp (2012). El trabajo por equipos, la coevaluación y la progresión visible responden a la prioridad de participación (I2), mientras que las prácticas

orales graduadas, la posibilidad de ensayo y la retroalimentación formativa atienden la seguridad para la expresión oral (I4). El lenguaje se aborda desde una perspectiva funcional y contextualizada, vinculada con tareas del ámbito técnico y sanitario.

El objetivo general de FUN-LEARNING es desarrollar competencias comunicativas orales y escritas mediante actividades ludificadas y herramientas digitales vinculadas con el desempeño académico y profesional. Los objetivos específicos son: mejorar la corrección lingüística y la producción de textos técnicos; fortalecer la planificación, el ensayo y la presentación de discursos profesionales; desarrollar competencias digitales para crear y revisar contenidos; y promover el pensamiento crítico y el trabajo colaborativo. Las competencias previstas se agrupan en cuatro bloques: textual, discursiva, digital y transversal.

Los contenidos se organizan en tres módulos formulados como retos (Tabla 2). El primero, escritura técnica (“El Reporte Maestro”), integra ortografía aplicada, puntuación, coherencia, cohesión y redacción de informes. El segundo, oralidad profesional (“La Defensa del Proyecto”), incluye estructura del discurso, técnicas de exposición, argumentación, contraargumentación y lenguaje verbal y no verbal; se desarrolla mediante micro exposiciones, simulaciones, debates guiados, ensayo con retroalimentación y defensa final. El tercero, comunicación digital e inteligencia artificial (“El Laboratorio de Innovación”), comprende producción multimedia, uso responsable de inteligencia artificial, configuración de asistentes y evaluación crítica de la información generada. La selección conserva las unidades del programa vigente y las reorganiza según tareas comunicativas

profesionales. La ortografía y la puntuación, por ejemplo, funcionan como criterios de calidad durante la elaboración y revisión de un reporte técnico; la oralidad se practica de manera progresiva antes de la defensa del proyecto; y las herramientas digitales se emplean para

producir, revisar y comunicar contenidos, no como fines independientes. Esta organización busca conectar la norma lingüística con su aplicación en situaciones académicas y laborales.

Tabla 2. *Contenidos estructurados lúdicamente y su correspondencia con las misiones, las competencias y el diagnóstico.*

Módulo y reto	Contenidos	Misión o actividad asociada	Competencia	Indicador atendido
Módulo 1. Escritura técnica ("El Reporte Maestro")	Ortografía aplicada, acentuación y puntuación, coherencia y cohesión textual, conectores lógicos, redacción de informes técnicos, bitácoras y reportes	Misión 1. Detectives del Lenguaje (Kahoot, Wayground). Misión 2. Historias Profesionales (Pixton). Misión 3. Relatos Técnicos Digitales (Storybook)	Textual	I5. Retroalimentación en la escritura (20.0 %)
Módulo 2. Oralidad profesional ("La Defensa del Proyecto")	Comunicación oral efectiva, estructura del discurso, técnicas de exposición, argumentación y contraargumentación, lenguaje verbal y no verbal	Prácticas orales progresivas: microexposiciones, simulaciones profesionales, debates guiados, ensayos grabados con autoevaluación y coevaluación, y defensa final del proyecto integrador	Discursiva	I4. Seguridad para la expresión oral (25.7 %)
Módulo 3. Comunicación digital e IA ("El Laboratorio de Innovación")	Comunicación digital, producción de contenidos multimedia, uso responsable de la inteligencia artificial, creación de asistentes con Gemini Gems, evaluación crítica de información generada por IA	Misión 4. Creación del Gem Profesional	Digital	I3. Integración interactiva de TIC (20.0 %)

Fuente: Elaboración propia.

Las misiones distribuyen la práctica entre los tres módulos. La escritura técnica se trabaja mediante detección y corrección de errores, narrativas profesionales y reportes digitales. La oralidad se incorpora desde las primeras semanas mediante intervenciones breves, explicación de decisiones, simulaciones de comunicación profesional, debates guiados y ensayos grabados con autoevaluación y coevaluación; estas actividades culminan en la defensa del proyecto integrador.

La comunicación digital atraviesa las misiones como medio de creación, revisión y presentación. Esta progresión aumenta la densidad de práctica del indicador I4, segunda prioridad del diagnóstico, y evita concentrarla en una única exposición final. Los métodos articulan esos contenidos en cinco fases secuenciales. La primera, denominada onboarding, ocupa una semana y corresponde al momento de sensibilización: se presenta el

sílabo convertido en un mapa de misiones profesionales, se conforman los equipos, se seleccionan los avatares y se socializan las reglas, las insignias y los niveles de progreso. La segunda fase, de cuatro semanas, constituye el núcleo de la propuesta y comprende las cuatro misiones comunicativas descritas.

La tercera, de dos semanas, corresponde al momento de transferencia y culmina en el proyecto integrador "Mi Manual Profesional Digital", que reúne la historieta creada en Pixton, el libro digital elaborado en Storybook, el informe técnico corregido con Gemini Gems y la exposición oral grabada. La cuarta fase, de carácter permanente, articula la evaluación formativa mediante un sistema de recuperación ludificada. La quinta, de una semana, cierra el proceso con la reflexión grupal, la autoevaluación, la coevaluación y la socialización de los productos. La cuarta fase introduce el mecanismo que conecta de manera

directa con la retroalimentación en la escritura (I5) y con la seguridad para comunicarse (I4). Cuando un desempeño no alcanza el nivel esperado, el estudiante recibe retroalimentación, revisa el producto o repite la actuación y accede a una misión de mejora con recuperación parcial de puntos. El procedimiento convierte la evaluación en un ciclo de práctica, retroalimentación y nueva ejecución, y permite tratar el error como información para el aprendizaje.

Los medios comprenden Kahoot, Wayground, Pixton, Storybook, Mentimeter, Gemini Gems, Canva y Google Classroom, además de rúbricas digitales interactivas, guías de misiones, fichas de observación, matrices de coevaluación y portafolios digitales. Este componente responde al indicador de integración interactiva de las TIC (I3), que el diagnóstico situó como el de media más alta y menor dispersión, por lo que la estrategia opera sobre una condición ya instalada en el aula y la reorienta hacia usos comunicativos con propósito. El docente asume los roles de diseñador instruccional, gamemaster, facilitador, mediador tecnológico y orientador en el uso responsable de la inteligencia artificial, mientras el estudiante actúa como jugador activo, creador de contenidos digitales y usuario crítico de dichas herramientas.

La selección de los medios respondió a la función didáctica asignada a cada herramienta y no a su disponibilidad ni a su difusión. El criterio común consistió en que el recurso permitiera una retroalimentación visible para el estudiante durante la ejecución de la tarea, condición que la fundamentación vincula con la resiliencia ante el error. Sobre esa base se aplicaron criterios diferenciados según el componente al que sirve cada medio. Kahoot se incorporó por su capacidad de generar

retroalimentación inmediata y de comparar una medición inicial con una final, requisito del indicador de efectividad referido a la reducción de errores ortográficos, por lo que interviene en el diagnóstico, en la primera misión y en la evaluación. Wayground se seleccionó por sus retos autocorregibles sobre normativa lingüística, cuyo puntaje visible sostiene la mecánica de progreso asociada a los contenidos del primer módulo. Pixton se eligió por habilitar la producción escrita en formato de narrativa visual situada en contextos laborales, y Storybook por admitir textos de mayor extensión, condición que exige del estudiante la organización lógica de las ideas y el control de la coherencia y la cohesión.

Los medios restantes atienden componentes distintos de la estrategia. Mentimeter se incorporó por recoger percepciones en tiempo real y de forma anónima, característica que reduce la exposición al error ante el grupo y que conecta directamente con la seguridad para la expresión oral (I4). Gemini Gems se seleccionó por permitir la configuración de asistentes de corrección, redacción de informes y preparación de exposiciones, con lo cual la retroalimentación deja de depender exclusivamente del docente y se atiende el indicador correspondiente (I5).

Canva responde al criterio de accesibilidad para la producción de contenidos multimedia por parte de estudiantes sin formación en diseño, y sirve a los contenidos del tercer módulo. Google Classroom, por último, se justifica por su función de centralización de las guías, las entregas y el portafolio digital, lo que hace posible el seguimiento del progreso a lo largo de las ocho semanas previstas. El sistema de evaluación combina observación con lista de cotejo, rúbricas analíticas para producción escrita y oral, autoevaluación, coevaluación,

pruebas ludificadas, portafolio digital y una rúbrica global del proyecto. Los desempeños se organizan en cuatro niveles: excelente, satisfactorio, elemental e insuficiente. Para una

futura implementación se proponen mediciones de desempeño antes y después, indicadores de participación y satisfacción, y registro de la fidelidad de aplicación.

Tabla 3. Componentes estructurales de la estrategia didáctica FUN-LEARNING.

Componente	Concreción en FUN-LEARNING	Prioridad diagnóstica atendida
Fundamentación	Constructivismo social, teoría de la autodeterminación, aprendizaje basado en tareas comunicativas y marco de ludificación de Kapp	12 e 14
Diagnóstico	Resultados del instrumento aplicado a los estudiantes, sintetizados en el orden de prelación de los cinco indicadores	Los cinco indicadores
Objetivos	Objetivo general y cuatro objetivos específicos orientados a la corrección lingüística y la producción textual, la oralidad profesional, las competencias digitales y el trabajo colaborativo	12, 13, 14 e 15
Contenidos	Tres módulos organizados como retos: escritura técnica, oralidad profesional y comunicación digital e inteligencia artificial	15, 14 e 13, respectivamente
Métodos	Aprendizaje basado en tareas comunicativas y mecánicas de ludificación, desplegados en cinco fases y ocho semanas	12. Entusiasmo y participación
Medios	Kahoot, Wayground, Pixton, Storybook, Mentimeter, Gemini Gems, Canva y Google Classroom, con guías de misiones y portafolios digitales	13. Integración interactiva de TIC
Evaluación	Observación, rúbrica analítica, autoevaluación, coevaluación, pruebas ludificadas, portafolio y rúbrica global del proyecto	14. Seguridad para la expresión oral e 15. Retroalimentación en la escritura

Fuente: Elaboración propia.

El diseño mantiene correspondencia con el orden de prioridades del diagnóstico. La participación y la seguridad para la expresión oral orientan la colaboración, las prácticas graduadas y seis de las ocho semanas destinadas

a misiones y transferencia. La integración de tecnologías y la retroalimentación se atienden mediante los medios digitales y los ciclos de mejora.

Tabla 4. Valoración de la estrategia didáctica FUN-LEARNING.

N.º	Criterio	M	DE	CV (%)	V de Aiken
1	Pertinencia	4.40	0.55	12.4	0.850
2	Coherencia	4.40	0.55	12.4	0.850
3	Diseño lúdico	4.20	0.84	19.9	0.800
4	Factibilidad	4.20	0.84	19.9	0.800
5	Impacto potencial	4.40	0.55	12.4	0.850

Nota. N = 5. M = media; DE = desviación estándar; CV = coeficiente de variación; V de Aiken calculado con escala de 1 a 5. Escala de valoración global: V = 0.83.

Fuente: Elaboración propia.

El diagnóstico mostró una percepción favorable del proceso de enseñanza en los cinco indicadores, con media global de 2.70/3. Sin embargo, esta cifra debe leerse junto con la distribución: 20 de 35 participantes alcanzaron el puntaje máximo y dos concentraron diez de las trece respuestas de categoría 1. La acumulación en el extremo superior sugiere un efecto techo que reduce la capacidad del instrumento para discriminar diferencias entre estudiantes y puede contribuir al alfa elevado. Además, la escala es ordinal y sus etiquetas

verbales originales no estuvieron disponibles, por lo que la mediana, las frecuencias y la forma de la distribución son centrales para interpretar los resultados. La valoración perceptiva no equivale a competencia lingüística demostrada. En consecuencia, la aparente favorabilidad no contradice estudios que identifican problemas en la producción escrita universitaria mediante revisión de textos o indicadores de desempeño, como el de Gavidia et al. (2024). En este grupo, las mayores distancias respecto de la categoría superior se concentraron en entusiasmo y

participación (31.4 %) y seguridad para la expresión oral (25.7 %); estos porcentajes sirven para priorizar el diseño, pero no permiten diagnosticar por sí solos las causas de la participación ni el nivel real de expresión oral. La organización de FUN-LEARNING en retos, progresión, colaboración y retroalimentación es coherente con los mecanismos propuestos por la teoría de la autodeterminación, el aprendizaje sociocultural y el diseño ludificado (Kapp, 2012; Ryan y Deci, 2000; Vygotsky, 1978). La evidencia de síntesis indica que la ludificación puede producir efectos positivos, aunque modestos y dependientes del contexto y del diseño (Sailer y Homner, 2020; Subhash y Cudney, 2018). Por ello, la propuesta fortaleció la práctica oral progresiva y vinculó cada herramienta con una función didáctica, pero sus beneficios permanecen como hipótesis de intervención hasta que se implemente.

La valoración de cinco especialistas fue favorable (V global = 0.83), aunque la base disponible no permitió verificar su formación, experiencia ni afiliación institucional. El coeficiente respalda la relevancia de contenido percibida, no la efectividad ni una validación experta concluyente. Se añaden como limitaciones el autoinforme de cinco ítems, la falta de etiquetas originales de la escala, el tamaño de 35 participantes, una sola carrera e institución y la ausencia de mediciones de desempeño. Una evaluación posterior debería usar un diseño pretest-posttest con comparación cuando sea viable, rúbricas de desempeño oral y escrito, indicadores de participación, evidencia de fidelidad de implementación y análisis cualitativo de la experiencia estudiantil.

Conclusiones

El diagnóstico describió una percepción predominantemente favorable del proceso de enseñanza de la comunicación oral y escrita en

los 35 estudiantes analizados. Dentro de esa valoración, el entusiasmo y la participación y la seguridad para la expresión oral concentraron las mayores proporciones de respuestas por debajo de la categoría superior y orientaron las prioridades de diseño. El efecto techo y el carácter perceptivo del instrumento obligan a circunscribir esta conclusión al grupo y al momento estudiados. FUN-LEARNING quedó estructurada como una estrategia de ocho semanas que integra escritura técnica, práctica oral progresiva, comunicación digital, retos, colaboración y ciclos de retroalimentación.

La valoración de contenido alcanzó una V de Aiken global de 0.83. Este resultado indica aceptación favorable de la pertinencia, coherencia, diseño lúdico, factibilidad e impacto potencial por parte de los especialistas consultados. Dado que la estrategia no fue implementada y la caracterización de los especialistas fue limitada, el coeficiente no demuestra validez de eficacia ni mejoras en comunicación, motivación o aprendizaje. La siguiente fase debe implementar la estrategia y contrastar sus resultados mediante mediciones directas de comunicación oral y escrita, seguimiento de la participación y análisis de la experiencia estudiantil. También deberá documentar la fidelidad de aplicación, la caracterización de los especialistas y las condiciones éticas e institucionales. Solo esa evidencia permitirá estimar la efectividad y la transferibilidad de FUN-LEARNING a otros contextos de educación técnica superior.

Referencias Bibliográficas

Asamblea Constituyente del Ecuador. (2008). *Constitución de la República del Ecuador*. Registro Oficial No. 449. <https://www.asambleanacional.gob.ec/sites/default/files/constituciondelarepublicadelecuador-incluyereformas-consultapopular7demayo.pdf>

- Barrera, A. D., Fontaines-Ruiz, T., & Bolívar, A. (Eds.). (2024). *La escritura de géneros académicos en la universidad: Aspectos teóricos y prácticos*. Editorial UNAE. <https://libros.unae.edu.ec/index.php/editorialUNAE/catalog/book/La-escritura-de-generos-academicos-en-la-universidad>
- Chan, S., & Lo, N. (2024). Enhancing EFL/ESL instruction through gamification: A comprehensive review of empirical evidence. *Frontiers in Education*, 9, Article 1395155. <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1395155>
- Consejo de Educación Superior. (2022). *Reglamento de Régimen Académico (Resolución RPC-SE-08-No.023-2022)*. <https://www.ces.gob.ec/lotaip/2022/Octubre/a3/Reglamento%20de%20R%C3%A9gimen%20Acad%C3%A9mico.pdf>
- Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., & Nacke, L. (2011). From game design elements to gamefulness: Defining “gamification.” In *Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference: Envisioning Future Media Environments* (pp. 9–15). Association for Computing Machinery. <https://doi.org/10.1145/2181037.2181040>
- Fontaines-Ruiz, T., & Martín-Fiorino, V. (2023). Análisis interaccional del discurso: Una propuesta para la investigación social. *Revista Guillermo de Ockham*, 21(2), 669–681. <https://doi.org/10.21500/22563202.6415>
- Gavidia Anticona, J. A., Flores Apaza, E. E., Hurtado Valencia, S. M., Camposano Córdova, Á. I., & Montero Yaranga, I. W. (2024). Deficiencias lingüísticas y la comunicación escrita en estudiantes universitarios. *Aula Virtual*, 5(12), 1262–1277. <https://doi.org/10.5281/zenodo.13953537>
- Hueso Romero, J. J., Cantillo Valero, C., García Blázquez, E., & Fontaines Ruiz, T. I. (2025). Narrativa gamificada como realidad extendida con inteligencia artificial en los entornos sNOOC: Un proyecto desde la UNED para UTMACH. *Hachetetepe. Revista Científica de Educación y Comunicación*, (30), 1–23. <https://doi.org/10.25267/Hachetetepe.2025.i30.1104>
- Jara Ramírez, M. A., & Palacios Vanegas, H. F. (2025). Revisión de técnicas de evaluación formativa para el fortalecimiento de habilidades escritas, orales y prácticas en educación. *Pensamiento Americano*, 18(37), Article e867. <https://doi.org/10.21803/penamer.18.37.867>
- Jiménez, A. D., Fontaines-Ruiz, T., Herrera-Peña, J. N., & Sánchez-Barba, M. (2023). Escala de retroalimentación estudiantil sobre la gestión didáctica en entornos virtuales. *Formación Universitaria*, 16(6), 81–92. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062023000600081>
- Kapp, K. M. (2012). *The gamification of learning and instruction: Game-based methods and strategies for training and education*. Pfeiffer. https://www.wiley-vch.de/en/?isbn=978-1-118-09634-5&option=com_eshop&view=product
- Li, M., Ma, S., & Shi, Y. (2023). Examining the effectiveness of gamification as a tool promoting teaching and learning in educational settings: A meta-analysis. *Frontiers in Psychology*, 14, Article 1253549. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1253549>
- Merchán, R., Fontaines Ruiz, T., & Gaeta, C. (2026). Percepción de los estudiantes sobre las competencias de los profesores que usan IA. *Telos: Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales*, 28(1), 89–99. <https://doi.org/10.36390/telos281.09>
- Ponce Rojo, A., Fontaines-Ruiz, T., Bracho, A. S., & Cánquiz Rincón, L. (2025). From digital natives to AI natives: Emerging competencies and media and information literacy in higher education. *Education Sciences*, 15(9), Article 1134. <https://doi.org/10.3390/educsci15091134>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>

Sailer, M., & Homner, L. (2020). The gamification of learning: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 32(1), 77–112. <https://doi.org/10.1007/s10648-019-09498-w>

Subhash, S., & Cudney, E. A. (2018). Gamified learning in higher education: A systematic review of the literature. *Computers in Human Behavior*, 87, 192–206. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2018.05.028>

Tuononen, T., Hyytinen, H., Kleemola, K., Hailikari, T., Männikkö, I., & Toom, A. (2022). Systematic review of learning generic skills in higher education: Enhancing and impeding factors. *Frontiers in Education*, 7, Article 885917. <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.885917>

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctvjf9vz4>

Wei, Y., & Liu, D. (2024). Incorporating peer feedback in academic writing: A systematic

review of benefits and challenges. *Frontiers in Psychology*, 15, Article 1506725. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1506725>

Yun, J., Lee, Y. J., Kang, K., & Park, J. (2023). Effectiveness of SBAR-based simulation programs for nursing students: A systematic review. *BMC Medical Education*, 23, Article 507. <https://doi.org/10.1186/s12909-023-04495-8>

Zeng, J., Sun, D., Looi, C.-K., & Fan, A. C. W. (2024). Exploring the impact of gamification on students' academic performance: A comprehensive meta-analysis of studies from the year 2008 to 2023. *British Journal of Educational Technology*, 55(6), 2478–2502. <https://doi.org/10.1111/bjet.13471>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-No Comercial 4.0 Internacional. Copyright © Ángel Aníbal Narváez Álvarez y Hendy Maier Pérez Barrera.

Declaraciones éticas y editoriales del artículo
Contribución de los autores (Taxonomía CRediT) Ángel Aníbal Narváez Álvarez: conceptualización de la investigación, diseño metodológico, desarrollo del proceso investigativo, análisis formal de los datos, redacción del borrador original del manuscrito. Hendy Maier Pérez Barrera: provisión de recursos académicos y materiales para el desarrollo del estudio, apoyo en la administración del proyecto investigativo y revisión editorial del manuscrito antes de su publicación.
Declaración de conflicto de intereses Los autores declaran que no existe conflicto de intereses en relación con la investigación presentada, la autoría del manuscrito ni la publicación del presente artículo.
Declaración de financiamiento La presente investigación no recibió financiamiento específico de agencias públicas, comerciales o de organizaciones sin fines de lucro. En caso de existir financiamiento institucional o externo, este deberá ser declarado explícitamente por los autores en esta sección.
Declaración del editor El editor responsable certifica que el proceso editorial del presente artículo se desarrolló conforme a los principios de integridad científica, transparencia y buenas prácticas editoriales. El manuscrito fue sometido a un proceso de evaluación mediante revisión por pares doble ciego, garantizando la confidencialidad de la identidad de los autores y revisores durante todo el proceso de dictamen académico. Asimismo, el editor declara que el artículo cumple con los criterios científicos, metodológicos y éticos establecidos por la revista.
Declaración de los revisores Los revisores externos que participaron en la evaluación del presente manuscrito declaran haber realizado el proceso de revisión de manera objetiva, independiente y confidencial. Asimismo, manifiestan que no mantienen conflictos de interés con los autores ni con la investigación evaluada, y que sus observaciones y recomendaciones se fundamentan exclusivamente en criterios científicos, metodológicos y académicos.
Declaración ética de la investigación Los autores declaran que la investigación se desarrolló respetando los principios éticos de la investigación científica, garantizando la confidencialidad de los datos y el respeto a los participantes del estudio. En los casos en que la investigación involucre seres humanos, los procedimientos deben ajustarse a los principios éticos establecidos en la Declaración de Helsinki y a las normativas institucionales correspondientes.
Declaración sobre el uso de inteligencia artificial Los autores declaran que el uso de herramientas de inteligencia artificial, en caso de haberse utilizado durante el proceso de investigación o redacción del manuscrito, se realizó únicamente como apoyo técnico para mejorar la claridad del lenguaje o el análisis de información, manteniendo siempre la responsabilidad intelectual sobre el contenido del artículo. Las herramientas de inteligencia artificial no fueron utilizadas como autoras del manuscrito ni sustituyen la responsabilidad académica de los investigadores.
Disponibilidad de datos Los datos que respaldan los resultados de esta investigación estarán disponibles previa solicitud razonable al autor de correspondencia, respetando las normas éticas y de confidencialidad establecidas por la investigación.

