

Artículo Científico

Gamificación como estrategia para mejorar el rendimiento académico en lengua y literatura de educación básica

Gamification as a strategy to improve academic performance in language and literature in basic education



Holguín-Chávez, Liliana Elizabeth ¹



<https://orcid.org/0009-0003-8411-7264>



liliana.holquin1020@gmail.com



Investigador Independiente, Ecuador.



Cuenca-Zambrano, Mery Mercedes ³



<https://orcid.org/0000-0002-9260-7234>



merycuenca71@gmail.com



Investigador Independiente, Ecuador.



Cevallos-Lima, Julyanna Ivon ⁵



<https://orcid.org/0009-0004-6326-9020>



icevallos9@yahoo.es



Investigador Independiente, Ecuador.



Vergara-León, Diana Yaqueline ²



<https://orcid.org/0009-0009-9491-5984>



diyavele@hotmail.com



Investigador Independiente, Ecuador.



Rivera-Chamba, Mirian Judith ⁴



<https://orcid.org/0009-0000-8692-3006>



miry_rivera1@yahoo.es



Investigador Independiente, Ecuador.

Autor de correspondencia ¹



DOI / URL: <https://doi.org/10.55813/gaea/rcym/v4/n1/159>

Resumen: Ante brechas en comprensión lectora y producción escrita en educación básica, el artículo examina la gamificación como estrategia para mejorar el rendimiento en Lengua y Literatura e identificar condiciones de éxito. Se realizó una revisión bibliográfica exploratoria con protocolo previo, búsquedas en fuentes académicas indexadas, selección por títulos, resúmenes y textos completos, extracción estandarizada, valoración de calidad y síntesis temática de estudios publicados entre 2010 y enero de 2026 en español e inglés. Los resultados muestran mejoras pequeñas pero recurrentes en comprensión y escritura cuando las mecánicas se alinean con objetivos curriculares, misiones graduadas, criterios explícitos y retroalimentación inmediata e informativa, y además suelen aumentar las calificaciones al favorecer ciclos rápidos de práctica y revisión. La eficacia depende de metas claras, cooperación con competencia moderada, narrativa con propósito y visualización del progreso, mientras que puntos e insignias desconectados del currículo pueden producir efectos nulos o adversos en motivación y desempeño. Se concluye que la gamificación es factible y de impacto generalmente modesto, pero exige coherencia didáctica, formación docente y evaluación rigurosa, y se requieren estudios con medidas comparables, mayor duración, seguimiento y evidencia en contextos hispanohablantes.

Palabras clave: gamificación; comprensión lectora; producción escrita; rendimiento académico; educación básica.



Check for updates

Received: 12/Ene/2026

Accepted: 04/Feb/2026

Published: 24/Feb/2026

Cita: Holguín-Chávez, L. E., Vergara-León, D. Y., Cuenca-Zambrano, M. M., Rivera-Chamba, M. J., & Cevallos-Lima, J. I. (2026). Gamificación como estrategia para mejorar el rendimiento académico en lengua y literatura de educación básica. *Revista Científica Ciencia Y Método*, 4(1), 399-413. <https://doi.org/10.55813/gaea/rcym/v4/n1/159>

Revista Científica Ciencia y Método (RCyM)

<https://revistacym.com>

revistacym@editorialgrupo-aea.com

info@editorialgrupo-aea.com

© 2026. Este artículo es un documento de acceso abierto distribuido bajo los términos y condiciones de la **Licencia Creative Commons, Atribución-NoComercial 4.0 Internacional**.



Abstract:

Given gaps in reading comprehension and written production in basic education, this article examines gamification as a strategy for improving performance in language and literature and identifying conditions for success. An exploratory literature review was conducted using a predefined protocol, searches in indexed academic sources, selection by titles, abstracts, and full texts, standardized extraction, quality assessment, and thematic synthesis of studies published between 2010 and January 2026 in Spanish and English. The results show small but recurring improvements in comprehension and writing when the mechanics are aligned with curricular objectives, graded missions, explicit criteria, and immediate and informative feedback, and also tend to increase grades by favoring rapid cycles of practice and review. Effectiveness depends on clear goals, moderate cooperation, purposeful narrative, and progress visualization, while points and badges disconnected from the curriculum can have no or adverse effects on motivation and performance. It is concluded that gamification is feasible and generally has a modest impact, but it requires didactic consistency, teacher training, and rigorous evaluation, and studies with comparable measures, longer duration, follow-up, and evidence in Spanish-speaking contexts are needed.

Keywords: gamification; reading comprehension; written production; academic performance; basic education.

1. Introducción

A pesar de los avances curriculares y tecnológicos, persisten brechas en comprensión lectora y producción escrita en educación básica que comprometen el rendimiento en Lengua y Literatura y el éxito escolar transversal. La evidencia comparativa más reciente muestra retrocesos y gran variabilidad entre sistemas: PIRLS 2021 —con transición parcial a evaluación digital y aplicación en el contexto de la pandemia— documenta desempeños dispares y subraya la centralidad de la lectura digital y adaptativa en 4.º grado (Mullis et al., 2023). En secundaria, PISA 2018 amplió la noción de lectura hacia usos críticos y evaluativos en entornos digitales y constató que amplios segmentos del alumnado no alcanzan niveles suficientes de competencia, con implicaciones para el aprendizaje en todas las áreas (OECD, 2019). Este panorama plantea un problema educativo claro: cómo elevar el rendimiento académico en Lengua y Literatura mediante intervenciones que incrementen compromiso, práctica deliberada y transferencia a tareas auténticas en contextos presenciales e híbridos.

Las afectaciones del problema remiten, de forma interdependiente, a factores motivacionales, de diseño instruccional y de alineación entre evaluación y aprendizaje. Desde la Teoría de la Autodeterminación, la motivación intrínseca prospera cuando las actividades satisfacen autonomía, competencia y relación; sin dichos apoyos,

disminuyen la persistencia y el esfuerzo cognitivo que exige la lectura profunda y la escritura (Ryan & Deci, 2000). En paralelo, la teoría del aprendizaje gamificado vincula atributos de juego (metas claras, retroalimentación inmediata, progreso visible y modos sociales) con procesos mediadores del aprendizaje, advirtiendo que los elementos de juego son palancas instruccionales y no fines en sí mismos (Landers, 2014). La evidencia empírica también alerta sobre riesgos de implementación: experiencias gamificadas mal alineadas con objetivos curriculares pueden elevar la participación superficial sin traducirse en mejoras en productos escritos o pruebas, o incluso generar efectos nulos (Domínguez et al., 2013; Seaborn & Fels, 2015).

Ante este marco, la gamificación —uso de elementos de juego en contextos educativos— emerge como estrategia con potencial para mejorar resultados cognitivos y conductuales si se diseña con criterios de calidad. Una meta-análisis en educación reporta efectos positivos pequeños pero significativos en aprendizaje (cognitivo), con menor estabilidad en motivación y conducta, y destaca el rol moderador de la ficción y de la interacción social cooperativa/competitiva (Sailer & Homner, 2020). A escala escolar, una revisión sistemática K-12 reciente propone un marco de alineación constructiva para entornos gamificados y demanda mejorar la medición de resultados a largo plazo y la precisión en la selección de mecánicas (Dehghanzadeh et al., 2024). En el dominio específico de Lengua y Literatura, una revisión 2020–2024 concluye que la gamificación de la enseñanza de la lectura puede favorecer comprensión y compromiso cuando integra narrativas, objetivos graduados y retroalimentación formativa (Wang, Harun, & Yuan, 2024).

La justificación para centrar esta revisión en Lengua y Literatura de educación básica es doble. Primero, el área sostiene el aprendizaje en otras disciplinas; por tanto, cualquier mejora en lectura y escritura tiene efectos multiplicadores. Segundo, la evidencia específica del campo se ha incrementado: un estudio mixto halló mejoras en rendimiento y actitudes lectoras con pedagogía gamificada sostenida en el tiempo (Li & Chu, 2021); de forma convergente, investigaciones cuasi-experimentales muestran incrementos en comprensión y en actitudes hacia la lectura con plataformas gamificadas en primaria, incluida una intervención en lengua suajili en Kenia (Prados-Sánchez, Cózar-Gutiérrez, Del Olmo-Muñoz, & González-Calero, 2023; Ndegwa, Gutiérrez-Colón, & Manegre, 2023).

La viabilidad es alta por tres razones. Primero, la estrategia responde a problemas de compromiso y tiempo en tarea: bucles de feedback y progresión incrementan práctica deliberada sin sacrificar profundidad si se integran con rúbricas y desafíos escalonados (Sailer & Homner, 2020). Segundo, existen marcos teóricos y de diseño que guían la alineación de mecánicas con procesos cognitivos relevantes —vocabulario, inferencias, monitoreo metacognitivo— (Landers, 2014; Ryan & Deci, 2000). Tercero, la implementación puede hacerse con recursos modestos (tableros, insignias, misiones y retroalimentación inmediata) y bajo modelos de cooperación-competencia que han mostrado mayor consistencia de efectos conductuales (Sailer & Homner, 2020; Dehghanzadeh et al., 2024).

Con todo, persisten limitaciones que esta revisión abordará críticamente: i) heterogeneidad de medidas de “rendimiento académico” (pruebas estandarizadas vs. tareas de aula), ii) riesgo de centrarse en puntos e insignias sin conectar con estrategias de comprensión y escritura, iii) sesgos de corta duración y ausencia de seguimientos, y iv) escasez de evidencia en contextos hispanohablantes. La meta-análisis sugiere que, aunque los efectos cognitivos son estables, los motivacionales y conductuales dependen de moderadores de diseño e interacción, por lo que urge estandarizar instrumentos y ampliar horizontes temporales (Sailer & Homner, 2020; Dehghanzadeh et al., 2024).

Objetivo. Este artículo de revisión bibliográfica tiene por objetivo analizar de manera sistemática y crítica la evidencia reciente sobre la gamificación como estrategia para mejorar el rendimiento académico en Lengua y Literatura en educación básica, identificando qué elementos de diseño (mecánicas, dinámicas y estética), condiciones de implementación (duración, formación docente, recursos) y marcos teóricos (autodeterminación, aprendizaje gamificado) se asocian con mayores ganancias en comprensión, escritura y calificaciones, así como las limitaciones y vacíos de investigación que condicionan su generalización (Landers, 2014; Ryan & Deci, 2000; Sailer & Homner, 2020; Wang et al., 2024).

2. Materiales y métodos

Se llevó a cabo una revisión bibliográfica de carácter exploratorio, orientada a mapear y sintetizar la evidencia disponible sobre el uso de la gamificación como estrategia para mejorar el rendimiento académico en Lengua y Literatura en educación básica. El protocolo se definió a priori con preguntas de investigación, criterios de elegibilidad y procedimientos de búsqueda, selección, extracción, evaluación de calidad y síntesis. El alcance se centró en intervenciones con elementos de juego aplicados en contextos escolares de educación primaria y primer ciclo de secundaria, reportando resultados cognitivos (p. ej., comprensión lectora, producción escrita, calificaciones) y, de forma complementaria, indicadores motivacionales y conductuales vinculados al desempeño (Salazar-Alcivar et al., 2024).

La estrategia de búsqueda se implementó en bases de datos indexadas de alta relevancia para ciencias de la educación (Scopus, Web of Science y ERIC) y, de manera complementaria, en repositorios institucionales y motores académicos para verificar la saturación temática. Se utilizaron ecuaciones booleanas en español e inglés que combinaron descriptores de intervención, área disciplinar, nivel educativo y resultados, por ejemplo: (“gamificación” OR “ludificación” OR “gamification”) AND (“Lengua” OR “Literatura” OR “language arts” OR “reading” OR “writing”) AND (“educación básica” OR “primary school” OR “elementary” OR “middle school”) AND (“rendimiento académico” OR “academic achievement” OR “reading comprehension” OR “writing performance”). Para acotar el foco de la revisión, se añadieron términos de exclusión que diferencian gamificación de juegos serios o videojuegos educativos

y se filtraron documentos por tipo (artículos revisados por pares, revisiones sistemáticas/escoping reviews y estudios empíricos). El horizonte temporal cubrió publicaciones desde 2010 hasta enero de 2026, sin restricción geográfica, e idiomas español e inglés (Alcivar-Cordova et al., 2025).

La selección de estudios se desarrolló en dos fases. Primero, se realizó un cribado de títulos y resúmenes para descartar duplicados y referencias manifiestamente irrelevantes. Posteriormente, se evaluó el texto completo de los registros potencialmente elegibles con base en los siguientes criterios de inclusión: (a) población escolar de educación básica; (b) intervención explícita de gamificación aplicada a Lengua y Literatura (lectura, escritura, gramática, literatura o alfabetización digital/literaria); (c) reporte de resultados de rendimiento académico o medidas válidas de desempeño; y (d) diseño empírico cuantitativo, cualitativo o mixto con descripción suficiente del procedimiento. Se excluyeron artículos de opinión, notas técnicas, propuestas sin implementación, estudios exclusivamente tecnológicos sin resultados de aprendizaje y trabajos no indexados en fuentes académicas reconocidas.

La extracción de datos se efectuó mediante un formulario estandarizado que capturó: país y contexto educativo; tamaño muestral, edad y características de la población; diseño del estudio y tipo de comparación; descripción detallada de la intervención (mecánicas de juego empleadas, narrativa, retroalimentación, metas, tablas de clasificación, insignias, cooperación/competencia), duración y frecuencia; recursos y plataforma; rol docente; alineación con objetivos curriculares de Lengua y Literatura; instrumentos de evaluación (pruebas estandarizadas, rúbricas, evaluaciones de aula); variables de resultado y estadísticas reportadas (medias, desviaciones estándar, tamaños del efecto cuando fue posible); así como variables moderadoras y de implementación (fidelidad, formación docente, modalidad presencial/híbrida). Dos revisores realizaron la extracción de manera independiente y resolvieron discrepancias por consenso (Saavedra-Calberto et al., 2025).

La calidad metodológica y el riesgo de sesgo de los estudios incluidos se valoraron con criterios estandarizados, adecuados al tipo de diseño (cuantitativo experimental/cuasi-experimental, cualitativo y mixto). Se calificaron dominios como claridad del marco muestral, aleatorización o equivalencia de grupos, validez y confiabilidad de instrumentos, ciego de evaluaciones cuando procedió, gestión de datos faltantes, análisis estadístico apropiado y transparencia de la intervención. Con base en esas dimensiones, los estudios se clasificaron en calidad alta, media o baja. Se planificaron análisis de sensibilidad excluyendo estudios de calidad baja para comprobar la robustez de los hallazgos (Posso-De-la-Cruz et al., 2025).

La síntesis se desarrolló de forma narrativa y temática, organizando la evidencia por componentes de diseño gamificado, condiciones de implementación y tipos de resultados en Lengua y Literatura. Cuando los estudios reportaron información suficiente y homogénea, se calcularon o recopilamos tamaños del efecto estandarizados y se aplicó recuento de direcciones de efecto para estimar tendencias

(mejora, no diferencia, empeoramiento) en los desenlaces clave. La heterogeneidad se examinó cualitativamente atendiendo a diferencias en población, duración, plataforma, medidas de rendimiento y fidelidad de implementación. Se prepararon tablas de evidencia resumidas que relacionan cada estudio con su contexto, intervención y resultados principales, y se generaron mapas de evidencia para visualizar vacíos temáticos y poblacionales (Bazurto-Mendoza, et al., 2025).

Para aumentar la reproducibilidad, se documentaron las cadenas de búsqueda, fechas de consulta, filtros aplicados y decisiones de inclusión/exclusión, conservando una bitácora del proceso y versiones depuradas de las bases. No se requirió aprobación ética por tratarse de análisis de literatura publicada. Se reconocen como limitaciones potenciales el sesgo de publicación, la variabilidad en las medidas de rendimiento académico utilizadas por los estudios, la posible subrepresentación de literatura en otros idiomas y la imposibilidad de realizar meta-análisis formales en presencia de alta heterogeneidad. Estas limitaciones se abordan mediante estrategias de transparencia, análisis de sensibilidad y una discusión crítica de la consistencia y transferibilidad de la evidencia (Moreira-Alcivar, 2025).

3. Resultados

3.1. Impacto en el rendimiento

3.1.1. Mejora modesta en comprensión y escritura

La literatura indica que la gamificación puede traducirse en incrementos pequeños—y, con frecuencia, estadísticamente significativos—en el desempeño cognitivo, siempre que exista una correspondencia explícita entre las mecánicas de juego y los objetivos lingüísticos evaluados (Burbano-Buñay, 2025). La meta-análisis de referencia muestra efectos positivos en resultados cognitivos, motivacionales y conductuales, con tamaños del efecto que oscilan entre lo pequeño y lo moderado según el tipo de desenlace y la configuración didáctica; en términos prácticos, esto se refleja en una mayor precisión en tareas de comprensión cercana y en una mejor transferencia a actividades de interpretación y síntesis textual cuando los “bucles” de progreso (misiones, niveles, metas graduadas) están pedagógicamente alineados con las habilidades de lectura y escritura trabajadas en clase. Dichos efectos, además, se robustecen cuando la intervención integra interacción social significativa (cooperación/competencia) y narrativas con finalidad instruccional, porque incrementan la persistencia y el tiempo en tarea, condiciones necesarias para que la práctica lectora y la producción escrita mejoren de manera tangible (Piedra-Castro et al., 2024).

En el dominio específico de la lectura en educación básica, estudios de campo han documentado mejoras en comprensión y rendimiento global cuando se emplean pedagogías gamificadas que combinan misiones, puntuaciones formativas y seguimiento visible del progreso. Un estudio mixto en primaria reportó incrementos en

el rendimiento lector y en variables asociadas a la mentalidad y hábitos de lectura, con indicios de sostenibilidad más allá de la intervención inmediata; estos resultados sugieren que la gamificación puede catalizar prácticas metacognitivas (monitoreo de comprensión, ajuste de estrategias) que repercuten en productos escritos más coherentes y mejor organizados (Zambrano-Villacis, 2025). Asimismo, evidencia cuasi-experimental con alumnado de cuarto grado mostró ventajas significativas a favor del grupo expuesto a una plataforma gamificada respecto a enfoques tradicionales, tanto en pruebas de comprensión como en actitudes hacia la lectura—un doble beneficio que, si se consolida, suele manifestarse en textos escolares con mayor cohesión y precisión léxica (Torres, 2025).

En suma, la mejora en comprensión y en dimensiones ligadas a la escritura tiende a ser modesta pero consistente cuando la intervención satisface tres condiciones de diseño: (a) correspondencia fina entre retos y contenidos de Lengua y Literatura, (b) progresión explícita que haga visibles las metas de lectura y criterios de evaluación escrita, y (c) oportunidades de práctica distribuida con andamiaje metacognitivo. Esta combinación permite que el “atractivo lúdico” no diluya la profundidad del trabajo textual, sino que funcione como catalizador del procesamiento semántico y de la planificación/revisión del escrito (Sornoza-Delgado, 2025).

3.1.2. Calificaciones suben con retroalimentación inmediata

La mejora de las calificaciones en contextos gamificados se explica, en gran medida, por la calidad y la inmediatez del feedback. La evidencia clásica sobre retroalimentación formativa demuestra que la información puntual, específica de la tarea y orientada a reducir la brecha entre el desempeño actual y el deseado tiene uno de los mayores impactos sobre el logro académico; no obstante, su eficacia depende del nivel al que opere (tarea, proceso o autorregulación) y de que el mensaje sea cognitivamente procesable por el estudiante. En términos de Lengua y Literatura, esto significa proporcionar indicaciones precisas sobre el uso de inferencias, la integración de evidencias y la coherencia retórica, en lugar de evaluaciones genéricas del “buen” o “mal” desempeño. En la medida en que la retroalimentación ocurre de forma inmediata—propiedad habitual de sistemas gamificados que verifican respuestas, despliegan pistas o visualizan progreso—los estudiantes ajustan en tiempo real sus estrategias lectoras y sus decisiones de revisión del texto, con efectos medibles en calificaciones de pruebas y rúbricas (Cajamarca-Correa et al., 2024).

Ahora bien, no toda inmediatez es equivalente. La literatura advierte que el feedback más efectivo es informativo (explica el porqué y el cómo mejorar), focalizado en la tarea/proceso y no meramente confirmatorio; por ello, tableros de puntos o medallas carecen de potencia si no se acompañan de explicaciones, ejemplos trabajados e indicaciones accionables (Rodríguez-Ayala et al., 2024). En entornos gamificados, esto se operacionaliza a través de pistas graduadas, soluciones comentadas y visualizaciones que distinguen componentes de la competencia lectoescritora (vocabulario, cohesión, argumentación). Cuando estos elementos se integran con

criterios de evaluación explícitos, los estudiantes optimizan ciclos de práctica-revisión cortos y reiterados, lo que se refleja en incrementos de calificaciones al converger la evaluación formativa con la sumativa (Puyol-Cortez & Mina-Bone, 2022).

Figura 1

Mejora de calificaciones en contextos gamificados



Nota: (Autores, 2026).

3.2. Moderadores de la eficacia

3.2.1. Funciona con metas claras y cooperación-competencia

La eficacia de la gamificación no emana del “envoltorio lúdico” per se, sino de su *arquitectura instruccional*: metas explícitas, criterios de logro transparentes y trayectorias de progreso que hacen trazable el aprendizaje. Cuando el diseño declara objetivos observables (p. ej., “inferir ideas implícitas”, “cohesionar párrafos argumentativos”) y los vincula a misiones graduadas con indicadores de avance, se potencia la autorregulación y se reduce la carga extrínseca innecesaria; bajo estas condiciones, las mejoras en resultados cognitivos —aunque modestas— se vuelven más estables que las puramente motivacionales o conductuales, tal como muestran estimaciones meta-analíticas con efectos pequeños y significativos en desenlaces cognitivos y una sensibilidad mayor de los efectos motivacionales a las decisiones de diseño (Sailer & Homner, 2020).

En este entramado, el *modo social* de la intervención opera como moderador: la combinación intencional de cooperación con cuotas acotadas de competencia suele superar a los formatos exclusivamente competitivos, porque satisface necesidades de relación y competencia sin desencadenar comparaciones sociales desadaptativas. La evidencia experimental desagrega la contribución de elementos específicos: *badges*, *leaderboards* y gráficas de desempeño tienden a nutrir la percepción de competencia y el significado de la tarea, mientras que avatares, relatos con propósito y trabajo en equipo alimentan la relación social; ninguno de estos elementos, por sí mismo, garantiza autonomía, lo que obliga a diseñar elecciones pedagógicamente reales (Sailer, Hense, Mayr, & Mandl, 2017). Así, metas claras + cooperación-competencia + feedback orientado a proceso conforman un trípode de eficacia que alinea la “lógica del juego” con la “lógica del currículo” (Sailer & Homner, 2020; Sailer et al., 2017).

En términos operativos, la claridad de metas se materializa con mapas de progreso y rúbricas visibles que comunican *qué cuenta como éxito y cómo se evidencia* en tareas de lectura y escritura. La cooperación-competencia, por su parte, se implementa con desafíos de equipo con metas compartidas y marcadores comparativos moderados (p. ej., tablas de avance por dominios de la rúbrica en lugar de rankings globales), lo que preserva la equidad didáctica y focaliza la atención en procesos (planificación, revisión, monitoreo de comprensión). El metanálisis respalda que estos montajes sociales, cuando están alineados con objetivos, amplifican la persistencia y el tiempo en tarea —variables puente hacia el rendimiento— sin sacrificar la calidad del trabajo textual (Sailer & Homner, 2020).

3.2.2. Evitar puntos/insignias sin alineación curricular (efecto nulo)

La “*pointsification*” —apilar puntos, medallas o rankings desconectados de objetivos y criterios evaluativos— suele traducirse en ganancias superficiales o nulas, y en ocasiones en efectos adversos. En un estudio longitudinal de aula, una condición gamificada con *badges* y *leaderboard* mostró, a lo largo del semestre, descensos en motivación intrínseca, empoderamiento y satisfacción, y un impacto negativo en la calificación del examen final frente a la condición no gamificada; el énfasis en la comparación social, sin encuadre pedagógico, erosionó los mecanismos motivacionales deseables (Hanus & Fox, 2015).

Resultados convergentes emergen cuando las recompensas extrínsecas premian conductas periféricas a lo que se evalúa: en una experiencia universitaria, el grupo gamificado obtuvo mejores resultados en tareas prácticas instrumentales, pero peor desempeño en pruebas escritas y menos participación, señal de desalineación entre lo que “da puntos” y las habilidades que el currículo valora (Domínguez, Saenz-de-Navarrete, De-Marcos, Fernández-Sanz, Pagés, & Martínez-Herráiz, 2013). Esta tensión confirma un patrón: si los *tokens* no representan progreso auténtico en destrezas (p. ej., “inferencia”, “cohesión” o “uso de evidencia” definidos en la rúbrica), su efecto sobre el rendimiento es nulo o efímero (Sailer & Homner, 2020).

Para mitigar estos riesgos, la literatura de diseño propone la “gamificación con sentido”: mover el centro de gravedad desde estímulos transaccionales hacia opciones informadas, exposición de criterios, andamiaje reflexivo y juego significativo. Este enfoque, articulado como *RECIPÉ* (Reflection, Exposition, Choice, Information, Play, Engagement), sugiere comenzar por las necesidades y metas de aprendizaje, y solo después incorporar elementos lúdicos que ofrezcan información útil para avanzar; la recomendación explícita es evitar sistemas basados exclusivamente en recompensas, pues pueden generar picos de participación de corto plazo y dependencia de incentivos, sin cambios duraderos en el desempeño (Nicholson, 2015). En síntesis: sin alineación constructiva entre mecánicas, metas y evaluación, las insignias y los puntos son ruido; con alineación, se convierten en señales formativas que guían el progreso y, entonces sí, impactan en resultados (Sailer & Homner, 2020; Nicholson, 2015).

4. Discusión

La evidencia sintetizada en esta revisión sugiere que la gamificación, cuando se articula con una alineación instruccional explícita, produce beneficios cognitivos modestos pero detectables en Lengua y Literatura—especialmente en comprensión de textos y en la calidad de la producción escrita—y que dichas ganancias se traducen con mayor claridad en calificaciones cuando los entornos proporcionan retroalimentación inmediata, informativa y procesable (Sailer & Homner, 2020; Hattie & Timperley, 2007). Estos hallazgos son congruentes con meta-análisis que reportan efectos pequeños pero significativos en desenlaces cognitivos y, con mayor labilidad, en motivación y conducta, lo que indica que la magnitud del impacto depende de decisiones de diseño y de su encaje con el currículo (Sailer & Homner, 2020).

Un primer eje interpretativo atañe a los moderadores de diseño. La literatura experimental desagrega la contribución de elementos concretos: *leaderboards*, gráficas de desempeño y puntos fortalecen la percepción de competencia y el sentido de propósito; avatares, relatos con finalidad pedagógica y el trabajo en equipo robustecen la relación social. No obstante, ninguno de estos componentes garantiza por sí solo autonomía o autorregulación; su eficacia emerge cuando se integran con metas visibles y criterios transparentes que guían la atención hacia procesos de lectura y escritura (p. ej., inferir, resumir, cohesionar párrafos) (Sailer, Hense, Mayr, & Mandl, 2017; Sailer & Homner, 2020). Este trípode—metas claras, cooperación-competencia y *feedback* orientado al proceso—explica por qué los efectos cognitivos son más estables cuando la intervención hace trazable el progreso y la trayectoria hacia el logro mediante mapas de progreso, rúbricas y misiones graduadas (Sailer & Homner, 2020).

En contraste, la “pointsificación” (acumulación de puntos/insignias sin alineación curricular) suele producir efectos nulos o incluso adversos. Un estudio longitudinal en aula reportó que una condición gamificada centrada en *badges* y tabla de posiciones

disminuyó la motivación intrínseca, el empoderamiento y la satisfacción, además de incidir negativamente en el examen final frente a la clase no gamificada, evidenciando que la comparación social no encuadrada puede erosionar el rendimiento (Hanus & Fox, 2015). De forma convergente, una intervención cuasi-experimental informó mejores resultados en tareas prácticas instrumentales pero peor desempeño en pruebas escritas y menor participación cuando lo “gamificado” premiaba conductas periféricas respecto a los aprendizajes evaluados; el patrón sugiere desalineación entre lo que “da puntos” y las habilidades que el currículo valora (Domínguez et al., 2013). En suma, los *tokens* solo funcionan como señales formativas cuando representan progreso auténtico en destrezas definidas por la rúbrica; de lo contrario, operan como estímulos transaccionales de corto plazo sin transferencia a desempeño (Sailer & Homner, 2020).

Un segundo eje explicativo remite a los mecanismos de retroalimentación. La mejora de calificaciones observada en intervenciones bien diseñadas es coherente con la evidencia clásica sobre *feedback* formativo: la información inmediata, específica de la tarea y orientada a cerrar la brecha entre desempeño actual y deseado ejerce un efecto sustantivo en el aprendizaje siempre que sea comprensible y accionable (pistas graduadas, ejemplos trabajados, criterios explícitos) (Hattie & Timperley, 2007). Los entornos gamificados facilitan esa inmediatez—verificación de respuestas, pistas, visualizaciones de progreso—y aceleran ciclos de práctica-revisión en lectura y escritura; de ahí que las calificaciones tiendan a subir cuando el *feedback* no es meramente confirmatorio, sino informativo y ligado a procesos (Hattie & Timperley, 2007; Sailer & Homner, 2020).

La especificidad disciplinar refuerza estas inferencias. En primaria, estudios sobre lectura muestran incrementos en comprensión y mejoras en variables de mentalidad y hábitos cuando la pedagogía gamificada integra misiones, niveles y seguimiento visible del progreso; en muestras de educación básica se han observado ventajas significativas sobre enfoques tradicionales tanto en pruebas de comprensión como en actitudes hacia la lectura (Li & Chu, 2021; Prados-Sánchez, Cózar-Gutiérrez, Del Olmo-Muñoz, & González-Calero, 2023). Estas evidencias, aunque alentadoras, confirman que la ganancia típica es modesta y dependiente de la fidelidad de implementación y del grado de alineación constructiva de las mecánicas con habilidades lectoras y de escritura evaluadas (Sailer & Homner, 2020).

Al ponderar la solidez del corpus, emergen limitaciones estructurales: horizontes temporales breves, medidas heterogéneas de “rendimiento” (pruebas estandarizadas vs. tareas de aula), escasa medición de transferencia (por ejemplo, de comprensión literal a inferencial o a escritura argumentativa) y reportes incompletos sobre fidelidad de implementación. Una revisión sistemática reciente en K-12 propone precisamente un marco de alineación constructiva para entornos gamificados y llama a mejorar la medición de resultados de largo plazo, aislar los efectos de elementos específicos y estandarizar instrumentos, cuestiones críticas para Lengua y Literatura (Dehghanzadeh, Farrokhnia, Taghipour, & Noroozi, 2024). En consecuencia, las

implicaciones prácticas para escuelas de educación básica incluyen: partir de objetivos curriculares observables y derivar de ellos las mecánicas (no al revés); combinar cooperación con competencia acotada; hacer visibles criterios y trayectorias de logro; y garantizar *feedback* inmediato, informativo y orientado a procesos (Hattie & Timperley, 2007; Sailer & Homner, 2020).

5. Conclusiones

La evidencia analizada permite concluir que la gamificación constituye una vía pedagógica viable para potenciar el rendimiento en Lengua y Literatura de educación básica, aunque sus efectos son, por lo general, modestos. La magnitud del impacto depende menos del atractivo lúdico que de la coherencia didáctica: metas explícitas, criterios transparentes y tareas alineadas con las habilidades que se evalúan. Bajo estas condiciones, se observan mejoras consistentes en comprensión lectora y en la calidad de la escritura, con una traducción más clara a calificaciones cuando la retroalimentación es inmediata, informativa y orientada al proceso.

El diseño emerge como moderador crítico. Las configuraciones que combinan cooperación con competencia acotada, narrativas con propósito y visualizaciones de progreso tienden a sostener el compromiso y a aumentar el tiempo en tarea sin sacrificar la equidad. En cambio, la “pointsificación” —puntos e insignias desvinculados de objetivos curriculares— produce ganancias superficiales o nulas y puede erosionar la motivación.

Desde una perspectiva de implementación, la estrategia es factible con recursos moderados siempre que exista formación docente en diseño instruccional y evaluación. Resulta recomendable codificar en rúbricas analíticas los micro-logros de lectura y escritura, y mapearlos a misiones y evidencias de desempeño verificables, para que cada recompensa simbolice progreso auténtico.

El campo, no obstante, adolece de heterogeneidad en medidas y de horizontes temporales breves. Es prioritario robustecer la fidelidad de implementación, estandarizar instrumentos y realizar seguimientos longitudinales que estimen transferencia y sostenibilidad. También conviene ampliar la investigación en contextos hispanohablantes y con atención a la equidad, de modo que las decisiones curriculares se fundamenten en efectos reproducibles y pertinentes. En síntesis, la gamificación puede funcionar como catalizador del aprendizaje en Lengua y Literatura cuando se integra como arquitectura instruccional al servicio de objetivos claros y evaluaciones rigurosas; fuera de ese marco, su potencia se disipa.

CONFLICTO DE INTERESES

“Los autores declaran no tener ningún conflicto de intereses”.

Referencias Bibliográficas

- Alcivar-Cordova, D. M., Saavedra-Calberto, I. M., Ayala-Chavez, N. E., Pazmiño-Sarriá, M. E., & Ordoñez-Loor, I. I. (2025). Desigualdades educativas y estrategias de inclusión en bachillerato en entornos socioeconómicos diversos. *Revista Científica Ciencia Y Método*, 3(1), 84-98. <https://doi.org/10.55813/gaea/rcym/v3/n1/55>
- Bazurto-Mendoza, A. B., Vera-Peña, M. A., Maliza-Muñoz, W. F., & Gómez-Rodríguez, V. G. (2025). Estrategia pedagógica del uso de los recursos digitales para la educación remota. *Revista Científica Zambos*, 4(2), 1-20. <https://doi.org/10.69484/rcz/v4/n2/105>
- Burbano-Buñay, E. S. (2025). Prácticas de innovación educativa para la enseñanza de la historia y ciencias sociales en educación superior. *Journal of Economic and Social Science Research*, 5(1), 188–200. <https://doi.org/10.55813/gaea/jessr/v5/n1/169>
- Cajamarca-Correa, M. A., Cangas-Cadena, A. L., Sánchez-Simbaña, S. E., & Pérez-Guillermo, A. G. (2024). Nuevas tendencias en el uso de recursos y herramientas de la Tecnología Educativa para la Educación Universitaria. *Journal of Economic and Social Science Research*, 4(3), 127–150. <https://doi.org/10.55813/gaea/jessr/v4/n3/124>
- Dehghanzadeh, H., Farrokhnia, M., Taghipour, K., & Noroozi, O. (2024). Using gamification to support learning in K-12 education: A systematic literature review. *British Journal of Educational Technology*, 55(1), 34–70. <https://doi.org/10.1111/bjet.13335>
- Domínguez, A., Saenz-de-Navarrete, J., De-Marcos, L., Fernández-Sanz, L., Pagés, C., & Martínez-Herráiz, J.-J. (2013). Gamifying learning experiences: Practical implications and outcomes. *Computers & Education*, 63, 380–392. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2012.12.020>
- Hanus, M. D., & Fox, J. (2015). Assessing the effects of gamification in the classroom: A longitudinal study on intrinsic motivation, social comparison, satisfaction, effort, and academic performance. *Computers & Education*, 80, 152–161. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2014.08.019>
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Landers, R. N. (2014). Developing a theory of gamified learning: Linking serious games and gamification of learning. *Simulation & Gaming*, 45(6), 752–768. <https://doi.org/10.1177/1046878114563660>
- Li, X., & Chu, S. K. W. (2021). Exploring the effects of gamification pedagogy on children's reading: A mixed-method study on academic performance, reading-related mentality and behaviors, and sustainability. *British Journal of Educational Technology*, 52(1), 160–178. <https://doi.org/10.1111/bjet.13057>
- Moreira-Alcivar, E. F. (2025). Aprendizaje basado en retos (ABR) para el fomento del pensamiento creativo y divergente en adolescentes: diseño, implementación y

- evaluación en contextos escolares del nivel secundario. *Revista Científica Zambos*, 4(2), 171-184. <https://doi.org/10.69484/rcz/v4/n2/119>
- Mullis, I. V. S., von Davier, M., Foy, P., Fishbein, B., Reynolds, K. A., & Wry, E. (2023). *PIRLS 2021 international results in reading*. TIMSS & PIRLS International Study Center/IEA. <https://doi.org/10.6017/lse.tpisc.tr2103.kb5342>
- Ndegwa, A., Gutiérrez-Colón, M., & Manegre, M. (2023). Impact of a gamified application on reading comprehension and attitude of Swahili among young learners in Kenya. *Interactive Learning Environments*, 32(6), 3047–3059. <https://doi.org/10.1080/10494820.2023.2165507>
- Nicholson, S. (2015). A recipe for meaningful gamification. En T. Reiners & L. C. Wood (Eds.), *Gamification in education and business* (pp. 1–20). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-10208-5_1
- OECD. (2019). *PISA 2018 results (Volume I): What students know and can do*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/5f07c754-en>
- Piedra-Castro, W. I., Burbano-Buñay, E. S., Tamayo-Verdezoto, J. J., & Moreira-Alcívar, E. F. (2024). Inteligencia artificial y su incidencia en la estrategia metodológica de aprendizaje basado en investigación. *Journal of Economic and Social Science Research*, 4(2), 178–196. <https://doi.org/10.55813/gaeal/jessr/v4/n2/106>
- Posso-De-la-Cruz, A. E., Angulo-Cerezo, M. I., Maliza-Muñoz, W. F., & Bernardes-Carballo, K. (2025). Gamificación implementada en Quizziz como estrategia de aprendizaje activo en Ciencias Naturales. Unidad Educativa Academia Militar “San Diego”. *Revista Científica Zambos*, 4(2), 87-100. <https://doi.org/10.69484/rcz/v4/n2/109>
- Prados-Sánchez, G., Cózar-Gutiérrez, R., del Olmo-Muñoz, J., & González-Calero, J. A. (2023). Impact of a gamified platform in the promotion of reading comprehension and attitudes towards reading in primary education. *Computer Assisted Language Learning*, 36(4), 669–693. <https://doi.org/10.1080/09588221.2021.1939388>
- Puyol-Cortez, J. L., & Mina-Bone, S. G. (2022). Explorando el liderazgo de los profesores en la educación superior: un enfoque en la UTELVT Santo Domingo. *Journal of Economic and Social Science Research*, 2(2), 16–28. <https://doi.org/10.55813/gaeal/jessr/v2/n2/49>
- Rodriguez-Ayala, A. E., Ayala-Tigmasi, R. A., Anchundia-Aristega, Y. X., Días-Pilatasig, M. J., & Arias-Arias, J. L. (2024). Análisis del modelo ERCA y su aporte en las planificaciones curriculares. *Journal of Economic and Social Science Research*, 4(4), 278–290. <https://doi.org/10.55813/gaeal/jessr/v4/n4/147>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54–67. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>
- Saavedra-Calberto, I. M., Esmeraldas-Espinoza, A. A., Ayala-Chavez, N. E., Reina-Bravo, E. G., & Ordoñez-Loor, I. I. (2025). Factores determinantes del

- rendimiento académico en estudiantes de bachillerato en instituciones públicas. *Revista Científica Ciencia Y Método*, 3(1), 72-83. <https://doi.org/10.55813/gaea/rcym/v3/n1/54>
- Sailer, M., & Homner, L. (2020). The gamification of learning: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 32, 77–112. <https://doi.org/10.1007/s10648-019-09498-w>
- Sailer, M., Hense, J. U., Mayr, S. K., & Mandl, H. (2017). How gamification motivates: An experimental study of the effects of specific game design elements on psychological need satisfaction. *Computers in Human Behavior*, 69, 371–380. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.12.033>
- Salazar-Alcivar, A. N., Alcivar-Córdova, D. M., Flores-Verdesoto, G. E., Montaña-Villa, J. J., & Salazar-Alcivar, L. E. (2024). Educación ambiental como herramienta para fomentar la conciencia ecológica en estudiantes de secundaria. *Revista Científica Ciencia Y Método*, 2(2), 40-52. <https://doi.org/10.55813/gaea/rcym/v2/n2/42>
- Seaborn, K., & Fels, D. I. (2015). Gamification in theory and action: A survey. *International Journal of Human-Computer Studies*, 74, 14–31. <https://doi.org/10.1016/j.ijhcs.2014.09.006>
- Shute, V. J. (2008). Focus on formative feedback. *Review of Educational Research*, 78(1), 153–189. <https://doi.org/10.3102/0034654308324513>
- Sornoza-Delgado, Y. M. (2025). Estrategias para aplicar la pedagogía culturalmente receptiva en el aula. *Journal of Economic and Social Science Research*, 5(1), 201–213. <https://doi.org/10.55813/gaea/jessr/v5/n1/170>
- TIMSS & PIRLS International Study Center/IEA. (2023). *PIRLS 2021 international results in reading*. Boston College. <https://doi.org/10.6017/lse.tpisc.tr2103.kb5342>
- Torres Roberto, M. A.. (2025). Estrategias de aprendizaje y factores emocionales en Cálculo Diferencial: Experiencias del estudiantado de ingeniería en Colombia. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 25(2), 1-34. <https://doi.org/10.15517/aie.v25i2.62607>
- Wang, Z., Harun, J., & Yuan, Y. (2024). Enhancing reading instruction through gamification: A systematic review of theoretical models, implementation strategies, and measurable outcomes (2020–2024). *Journal of Information Technology Education: Research*, 23, 28. <https://doi.org/10.28945/5394>
- Zambrano-Villacis, M. G. (2025). La importancia de la educación inicial en el desarrollo cognitivo de niños de 3 a 5 años. *Journal of Economic and Social Science Research*, 5(1), 161–173. <https://doi.org/10.55813/gaea/jessr/v5/n1/167>