Ciencia y Educación
(L-ISSN: 2790-8402 E-ISSN: 2707-3378)
Vol. 7 No. 12.1
Edición Especial XII 2026

EFECTOS DE LA GAMIFICACIÓN EN EL DESARROLLO DE LA LECTOESCRITURA EN ESTUDIANTES ADOLESCENTES: REVISIÓN SISTEMÁTICA DE LA EVIDENCIA CIENTÍFICA

EFFECTS OF GAMIFICATION ON THE DEVELOPMENT OF LITERACY SKILLS IN ADOLESCENT STUDENTS: A SYSTEMATIC REVIEW OF THE SCIENTIFIC EVIDENCE

Autores: [1]Antonella Del Rocío Maldonado Carló, [2]Brenda Estefania Sevilla Rodríguez, [3]Andrea Belén Enríquez Jiménez y [4]Elis Matilde Carrión Arreaga.
[1]ORCID ID: https://orcid.org/0009-0000-4176-550X
[2]ORCID ID: https://orcid.org/0009-0003-0957-9549
[3]ORCID ID: https://orcid.org/0009-0001-1890-7773
[4]ORCID ID: https://orcid.org/0000-0003-2413-9894
[1]E-mail de contacto: amaldonadoc3@unemi.edu.ec
[2]E-mail de contacto: bsevillar@unemi.edu.ec
[3]E-mail de contacto: aenriquezj@unemi.edu.ec
[4]E-mail de contacto: ecarriona@unemi.edu.ec
Afiliación: [1*2*3*4*]Facultad de Posgrados, Escuela de Educación, Maestría en Educación con Mención Lingüística y Literatura, Universidad Estatal de Milagro, (Ecuador).
Artículo recibido: 3 de Octubre del 2026.
Artículo revisado: 5 de Noviembre del 2026.
Artículo aprobado: 5 de Noviembre del 2026.
[1]Licenciada en Pedagogía de la Lengua y la Literatura, graduada de la Universidad Estatal de Milagro, (Ecuador). Maestrante de la Maestría en Educación, con Mención en Lingüística y Literatura, de la Facultad de Posgrado en la Universidad Estatal de Milagro, (Ecuador).
[2]Licenciada en Ciencias de la Educación, mención Lengua y Literatura, graduada de la Universidad Técnica Particular de Loja, (Ecuador). Maestrante de la Maestría en Educación, con mención en Lingüística y Literatura, en la Universidad Estatal de Milagro, (Ecuador).
[3]Licenciada en Pedagogía de la Lengua y la Literatura, graduada de la Universidad Estatal de Milagro, (Ecuador). Maestrante de la Maestría en Educación, con Mención en Lingüística y Literatura, en la Facultad de Posgrado, en la Universidad Estatal de Milagro, (Ecuador).
[4]Licenciada en Diseño Gráfico y Publicidad, graduada de la Universidad Estatal de Milagro, (Ecuador). Magíster en Didáctica de la Lengua en Educación Infantil y Primaria, graduada de la Universidad Internacional de La Rioja, (España).

Resumen

La lectoescritura condiciona el desempeño escolar en todas las áreas del currículo y, en la adolescencia, se juega sobre todo en la comprensión inferencial y crítica y en la producción de textos. Sin embargo, la investigación sobre gamificación en lectoescritura se ha concentrado en la educación inicial y primaria. Esta revisión sistemática, guiada por PRISMA 2020, buscó determinar los efectos de las intervenciones gamificadas sobre las habilidades de lectoescritura en estudiantes adolescentes (desde los doce años) y caracterizar los diseños, instrumentos, componentes evaluados y mecánicas de juego empleados. Se consultaron Google Académico, Dialnet y Scopus en agosto de 2026, con una ventana de publicación 2021-2026 y restricción al español. De 1.209 registros, dieciocho pasaron a lectura completa y nueve conformaron la muestra final. Los estudios provienen de España, Ecuador y Colombia; seis evaluaron comprensión lectora o procesos lectores, uno la competencia gramatical escrita y dos combinaron lectura y escritura. Los trabajos que pudieron contrastarse informan mejoras tras la intervención, pero la evidencia es frágil: predominan muestras pequeñas, diseños sin grupo de comparación en algunos casos, instrumentos de elaboración propia y una descripción escasa de las mecánicas de juego.

Palabras clave: Gamificación, Lectoescritura, Comprensión lectora, Adolescentes, Revisión sistemática.

Abstract

Literacy influences academic performance across all areas of the curriculum, and during adolescence, it is particularly critical for inferential and critical comprehension and for text production. However, research on gamification in literacy has focused on early

childhood and elementary education. This systematic review, guided by PRISMA 2020, sought to determine the effects of gamified interventions on literacy skills in adolescent students (ages 12 and older) and to characterize the study designs, instruments, assessed components, and game mechanics used. Google Scholar, Dialnet, and Scopus were searched in August 2026, with a publication window of 2021–2026 and a restriction to Spanish-language studies. Of 1,209 records, 18 were selected for full-text review, and nine formed the final sample. The studies originated in Spain, Ecuador, and Colombia; six assessed reading comprehension or reading processes, one assessed written grammatical competence, and two combined reading and writing. The studies that could be compared reported improvements following the intervention, but the evidence is weak: small sample sizes predominate, along with designs lacking a comparison group in some cases, self-developed instruments, and a limited description of the game mechanics.
Keywords: Gamification, Literacy, Reading comprehension, Adolescents, Systematic review.

Sumário

A alfabetização influencia o desempenho escolar em todas as áreas do currículo e, na adolescência, se concentra principalmente na compreensão inferencial e crítica e na produção de textos. No entanto, as pesquisas sobre gamificação na leitura e na escrita têm se concentrado na educação infantil e no ensino fundamental. Esta revisão sistemática, orientada pelas diretrizes PRISMA 2020, buscou determinar os efeitos das intervenções gamificadas sobre as habilidades de leitura e escrita em alunos adolescentes (a partir dos 12 anos) e caracterizar os desenhos de pesquisa, instrumentos, componentes avaliados e mecânicas de jogo empregadas. Foram consultadas as bases de dados Google Acadêmico, Dialnet e Scopus em agosto de 2026, com um intervalo de publicação de 2021 a 2026 e restrição ao espanhol. Dos 1.209 registros, dezoito passaram para a leitura completa e nove compuseram a amostra final. Os estudos são originários da Espanha, do Equador e da Colômbia; seis avaliaram a compreensão de leitura ou os processos de leitura, um avaliou a competência gramatical na escrita e dois combinaram leitura e escrita. Os trabalhos que puderam ser comparados relatam melhorias após a intervenção, mas as evidências são frágeis: predominam amostras pequenas, desenhos sem grupo de comparação em alguns casos, instrumentos de elaboração própria e uma descrição escassa das mecânicas de jogo.
Palavras-chave: Gamificação, Alfabetização, Compreensão de leitura, Adolescentes, Revisão sistemática.

Introducción

La lectoescritura constituye una competencia transversal cuyo dominio condiciona el desempeño en todas las áreas del currículo. En el contexto iberoamericano, las evaluaciones nacionales e internacionales vienen señalando de manera sostenida que una proporción considerable del estudiantado de secundaria no alcanza los niveles esperados de comprensión lectora ni de producción escrita, situación que se agudizó tras la interrupción de la presencialidad durante la pandemia. En Ecuador, los resultados de la primera participación del país en el ciclo regular de PISA muestran que solo el 38 % de los estudiantes de 15 años alcanza el nivel mínimo de competencia en Lectura, de modo que alrededor de seis de cada diez se ubican por debajo de ese umbral.

El puntaje nacional en esta área (385 puntos) es cercano al promedio latinoamericano (389) y se sitúa muy por debajo del promedio de los países de la OCDE, de 461 puntos (Instituto Nacional de Evaluación Educativa [Ineval], 2026, p. 29). La definición del problema, su naturaleza y alcance deben ser expuestos en forma clara y directa, partiendo desde una visión amplia del problema para llegar a lo específico que trata el

manuscrito. La revisión de la literatura debe dar al lector una visión clara de cómo se ha enfocado el problema u otros similares en el pasado. Aunque se trate de un problema local, el tema debe ser expuesto para cualquier lector del mundo y por lo tanto se debe poner especial cuidado en revisar la literatura pertinente en idioma inglés. Se debe dar especial importancia a la literatura de corriente principal de los últimos años, sin olvidar clásicos del pasado que el autor considere apropiado incluir. Lo que no puede pasar, pero que ocurre con cierta frecuencia, es citar solamente literatura de los años 50 o 60 del siglo pasado, como si nadie hubiera trabajado en el tema en los últimos 50 años.

Hablar de lectoescritura en la adolescencia no es hablar de lo mismo que en los primeros grados. Superada la adquisición del código alfabético, lo que se espera de un estudiante desde octavo grado de educación básica es que localice la información explícita de un texto (nivel literal), que deduzca lo que el texto no dice (nivel inferencial) y que lo valore con criterio propio (nivel crítico o criterial), y que además sea capaz de producir textos coherentes y gramaticalmente correctos.

Los estudios que se analizan en esta revisión reflejan esa gradación: algunos miden la comprensión en sus tres niveles (Rojas, 2025), otros se concentran en la inferencial (Quintero, 2025) y otro más en la competencia gramatical escrita (López, 2025). Este deterioro no es una impresión local. La síntesis de 42 estudios de 15 países realizada por Betthäuser et al. (2023) estimó un déficit global de aprendizaje de d = −0,14 durante la pandemia, un déficit que apareció pronto y que no se corrigió con el paso del tiempo; fue más marcado entre estudiantes de entornos socioeconómicos desfavorecidos y algo menor en lectura que en matemáticas. Que la brecha en lectura resulte menor no la vuelve irrelevante: cuando el punto de partida ya es bajo, incluso un retroceso moderado se suma a una situación de por sí precaria. A las dificultades de aprendizaje se añade un problema de motivación. Se ha planteado que los entornos escolares tradicionales no siempre ofrecen a los adolescentes condiciones que satisfagan sus necesidades psicológicas básicas (Raufelder y Kulakow, 2021). Desde la teoría de la autodeterminación, la motivación intrínseca se sostiene cuando una actividad permite sentir autonomía, es decir capacidad de decidir; competencia, o sensación de ser capaz; y relación con los demás (Ryan y Deci, 2022). Un aula en la que se lee solo para contestar preguntas y se escribe solo para ser calificado difícilmente cubre esas tres necesidades a la vez.

Frente a este escenario, el modelo tradicional de enseñanza expositiva ha mostrado limitaciones para captar la atención de la generación de nativos e hiperconectados digitales. En este panorama, las metodologías activas y la gamificación educativa han ganado terreno como estrategias para dinamizar los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Sailer y Homner (2021) definen la gamificación como la integración intencionada de elementos de juego en entornos de aprendizaje con la finalidad de modificar comportamientos, incrementar la motivación e impulsar el aprendizaje de contenidos de alta complejidad. En la práctica, sin embargo, el término abarca mecánicas muy distintas. Los puntos, las insignias y los niveles ofrecen retroalimentación inmediata y sensación de progreso; los rankings introducen la comparación con los compañeros; las misiones, los avatares y los marcos narrativos aportan un contexto de historia. Cada una apela a una vía

motivacional diferente. Un tablero de posiciones puede satisfacer la necesidad de competencia al mostrar el logro relativo, la competencia entre equipos puede reforzar la sensación de pertenencia al grupo y la posibilidad de elegir entre distintas insignias puede favorecer la autonomía (Li et al., 2024). Que la teoría de la autodeterminación sea la más citada en la investigación sobre lectura gamificada y que, aun así, alrededor del 53 % de esos trabajos no se apoye en ningún marco teórico explícito (Wang et al., 2024), da una idea de cuánto camino queda por recorrer en la fundamentación de estas intervenciones.

La investigación sobre gamificación educativa ha crecido de forma acelerada durante la última década. Las revisiones disponibles coinciden en señalar efectos favorables sobre la motivación y el compromiso del estudiantado (Jaramillo-Mediavilla et al., 2024; Prieto Andreu, 2020), si bien advierten que su eficacia depende del diseño de la intervención, del contexto y de las características de los participantes. En el ámbito específico de la educación secundaria, Faure-Carvallo et al. (2022) documentaron una producción creciente, aunque dispersa y con escasa homogeneidad en los instrumentos de medida.

También se dispone de síntesis centradas en la educación básica y media, como la revisión de Dehghanzadeh et al. (2024) sobre el uso de la gamificación en la educación K-12, dónde confirman que la inclusión de mecánicas ludificadas influye positivamente en el compromiso cognitivo, afectivo y conductual del estudiante. Los metaanálisis recientes matizan ese panorama según el resultado que se observe. Ritzhaupt et al. (2021) encontraron efectos medios tanto sobre los resultados afectivos (g = 0,57) como sobre los conductuales (g = 0,74), a partir de 19 y 13 estudios respectivamente. Con 22 estudios experimentales, Zeng et al. (2024) situaron el efecto de la gamificación sobre el rendimiento académico en g = 0,78 y lo encontraron favorable en distintas regiones, niveles educativos y asignaturas. La motivación intrínseca, en cambio, ofrece una imagen menos generosa: Li et al. (2024) hallaron un efecto pequeño (g = 0,26), con mejoras claras en la percepción de autonomía y de relación con los demás, pero con un impacto mínimo en la competencia percibida. Todos estos trabajos examinan el aprendizaje o la motivación en un sentido amplio; ninguno permite saber qué sucede con habilidades tan específicas como interpretar un texto argumentativo o redactar uno.

Tampoco el promedio debe leerse como una garantía, buena parte de la variación entre estudios parece depender de qué estrategias se emplean y durante cuánto tiempo. Li et al. (2024) señalan, por ejemplo, que una de las dificultades más repetidas en los estudios que revisaron era la incomodidad de quienes ocupaban los últimos puestos de tableros públicos, y Rodrigues et al. (2022) observaron que el efecto de la gamificación tiende a decaer tras las primeras semanas de una intervención prolongada y a recuperarse parcialmente después.

Estos resultados explican por qué la distinción entre mecánicas de recompensa individual, competitivas y narrativas, que se adopta más adelante en esta revisión, no es un refinamiento clasificatorio sino una condición para interpretar los resultados. Cuando la mirada se estrecha hacia la lectura, la producción científica es más reciente y más escasa. Wang et al. (2024) revisaron 15 estudios publicados entre 2020 y 2024, seleccionados de 421 registros, y comprobaron que casi la mitad (47

%) se había realizado en educación primaria, frente a tres estudios en secundaria y tres en educación superior; los trabajos incluidos informaban mejoras en la velocidad y la precisión lectora y en la implicación con la lectura, y sus autores reclamaban estudios longitudinales para conocer los efectos a largo plazo. Ese predominio de la etapa primaria se refleja en investigaciones dirigidas a niños, como las de Li y Chu (2021) y Prados et al. (2023), o en la de Cattoni et al. (2024), que compararon la gamificación con el entrenamiento en papel en lectura y escritura en escuelas primarias.

La escritura merece una mención aparte, existen ya revisiones dedicadas al efecto de las técnicas gamificadas sobre los resultados de escritura (Mohamad et al., 2024), pero la producción de textos sigue apareciendo con menor frecuencia que la lectura en los estudios sobre lectoescritura y, como se verá, casi siempre en combinación con ella. Ahora bien, ese crecimiento no se ha distribuido de manera uniforme entre los distintos niveles educativos ni entre las distintas competencias.

Las revisiones centradas en lectoescritura se han ocupado mayoritariamente de la educación inicial y primaria, donde la lectoescritura se investiga como adquisición del código alfabético (Acevedo et al., 2025); (Duarte y Suárez, 2025). En cambio, la evidencia sobre población adolescente, donde la lectoescritura se juega en la comprensión inferencial, crítica y en la producción de textos, resulta considerablemente más escasa. Resulta ilustrativo que Álvarez (2024), tras analizar cincuenta estudios sobre gamificación y desarrollo de habilidades en secundaria, no encontrara ninguno dedicado a la comprensión lectora o a la escritura, y señalara expresamente esa ausencia como una limitación de los marcos de competencias al uso, señalando este vacío como una seria limitación para el fortalecimiento de las competencias clave del siglo XXI. A esta escasez se suma una dificultad de localización, en Iberoamérica, y en particular en Ecuador y Colombia, buena parte de las experiencias de aula con gamificación se documenta en revistas regionales y en trabajos de titulación de posgrado. Esa literatura enriquece el panorama, pero puede dificultar su comparación, y no siempre resulta claro si lo que se evalúa es la gamificación propiamente dicha o el simple uso de una herramienta digital, reunir, filtrar y contrastar esa evidencia con criterios explícitos es precisamente lo que una revisión sistemática puede aportar.

Este vacío justifica la presente revisión, la pregunta que la orienta es la siguiente: ¿cuáles son los efectos de las intervenciones basadas en la gamificación sobre el desarrollo de las habilidades de lectoescritura en estudiantes adolescentes, según la evidencia científica publicada? El objetivo general consiste en determinar dichos efectos mediante la síntesis sistemática de los estudios primarios que hayan medido resultados de aprendizaje.

Materiales y Métodos

Se realizó una revisión sistemática de la literatura siguiendo las directrices de la declaración PRISMA 2020 (Page et al., 2021). Dada la heterogeneidad prevista en los diseños, las poblaciones y los instrumentos de los estudios primarios, se optó por una síntesis narrativa estructurada y se descartó el metaanálisis. Se establecieron tres criterios de inclusión de cumplimiento simultáneo. Primero, población: estudiantes adolescentes escolarizados desde octavo grado de educación general básica o su equivalente, es decir a partir de los doce años. Segundo, intervención: aplicación de gamificación entendida como

incorporación de mecánicas de juego, quedando excluidas las intervenciones basadas únicamente en herramientas digitales, realidad virtual o tecnologías de la información sin componente lúdico. Tercero, resultado: medición de habilidades de lectoescritura en lengua materna antes y después de la intervención, mediante prueba, rúbrica u otro instrumento aplicado en dos momentos.

Se excluyeron los estudios que midieran la lectoescritura en una lengua distinta a la lengua materna de los participantes, los que evaluaran variables distintas de la lectoescritura como el rendimiento académico global, la motivación o el hábito lector, los que carecieran de medición de resultados por tratarse de diagnósticos o propuestas didácticas no aplicadas, y las fuentes secundarias como revisiones o estados del arte. Se admitieron tanto artículos de revista como trabajos de titulación, dada la relevancia de la literatura gris en el contexto iberoamericano. La ventana temporal se fijó entre 2021 y 2026, y el idioma de publicación en español.

Las búsquedas se ejecutaron durante agosto de 2026 en Google Académico, Dialnet y Scopus. En Google Académico se aplicaron los filtros de rango temporal y se excluyeron patentes y citas. En Dialnet no fue posible aplicar filtros automáticos por tipo de documento ni por año, ya que requieren suscripción de pago, de modo que esos criterios se verificaron manualmente durante el cribado. La Tabla 1 recoge las cadenas ejecutadas, sus fechas y el número de resultados obtenido en cada caso. Los 1.209 registros recuperados se cribaron por título y resumen aplicando los criterios de elegibilidad. Dieciocho publicaciones pasaron a evaluación de texto completo, de las cuales nueve fueron excluidas con motivo documentado y nueve conformaron la muestra final, el proceso se representa en la Figura 1, elaborada según la plantilla PRISMA 2020 para revisiones nuevas. Los motivos de exclusión en la fase de texto completo se detallan en la Tabla 2.

Tabla 1. *Estrategia de búsqueda por base de datos.*

Base	Cadena ejecutada	Fecha	Resultados
Google Académico	"Efecto" "gamificación" "lectura y escritura" "adolescentes" "Estrategia" "aprendizaje" "básica superior" "bachillerato"	28/08/2026	102
Google Académico	gamificación lectoescritura bachillerato pretest y postest, grupo control, cuasiexperimental	28-31/08/2026	1.050
Dialnet	gamificación lectura y escritura	31/08/2026	35
Scopus	gamification literacy high school education	31/08/2026	22
Total			1.209

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 2. *Publicaciones excluidas en la fase de texto completo y motivo de exclusión.*

Motivo de exclusión	n	Estudios
Sin medición de resultados de aprendizaje	2	Caicedo Caicedo (2026); Baque Quimis y Puya Lino (2025)
Lectoescritura en segunda lengua	2	Andino Sánchez et al. (2026); Ushiña Chuquimarca et al. (2024)
Datos del postest no válidos o desenlace no sostenido por el análisis	2	Posada-Saavedra (2022); Aguilar Uribe y Andrade Canul (2025)
Revisión sistemática, no estudio primario	1	Herrera Cevallos y Manrrique Muñoz (2026)
Intervención no declarada como gamificación	1	Calcina Añacata et al. (2026)
Variable de resultado distinta de la lectoescritura	1	Cárdenas León (2025)
Total	9	

Fuente: Elaboración propia.

De cada estudio incluido se extrajeron autoría, año, país, nivel educativo, tamaño de muestra, diseño, instrumento de medida, componente de la lectoescritura evaluado, herramienta tecnológica empleada y tipo de mecánica de juego. Para esta última variable se establecieron tres categorías no excluyentes: recompensa individual, que agrupa puntos, insignias y

progresión por niveles; competitiva, que comprende rankings y tableros de posiciones; y narrativa, que incluye misiones, avatares y marcos de historia, esta distinción se consideró pertinente porque las mecánicas de comparación social y las de recompensa individual operan por vías motivacionales diferentes, de modo que agruparlas bajo la etiqueta común de gamificación oscurecería diferencias relevantes para la interpretación de los resultados. La valoración de la calidad metodológica se realizó atendiendo a la presencia de grupo control, la equivalencia entre las formas del pretest y el postest, la validación del instrumento, el reporte de pruebas estadísticas inferenciales y la correspondencia entre los datos presentados y las conclusiones formuladas.

La síntesis se organizó en torno a tres ejes: el componente de la lectoescritura evaluado, la mecánica de juego empleada y el diseño de cada estudio. No se calcularon tamaños del efecto comparables, porque los estudios no reportan de manera homogénea medias, desviaciones estándar y tamaños muestrales por grupo. Los porcentajes de mejora se transcriben tal como los informan sus autores y, por tanto, no deben leerse como magnitudes equivalentes entre estudios.

Resultados y Discusión

El proceso de selección se resume en la Figura 1. De los 1.209 registros identificados, dieciocho se evaluaron en texto completo; nueve se descartaron por los motivos que muestra la Tabla 2 y nueve se incorporaron a la síntesis. Cabe señalar que la mayor parte de las exclusiones respondió a problemas de medición o de definición de la intervención, no a la falta de estudios sobre el tema, lo que sugiere que hay más investigación en circulación que evidencia utilizable.

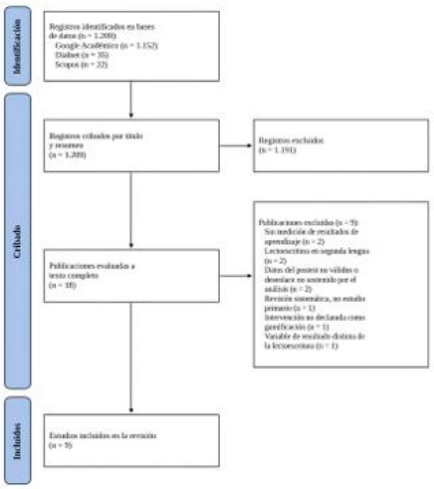


Figura 1. *Diagrama de flujo PRISMA 2020 del proceso de identificación.*

Fuente: Elaboración propia.

Los nueve estudios se publicaron entre 2022 y 2026, con una concentración marcada en 2025, Seis son artículos de revista o capítulos de actas y tres son trabajos de maestría defendidos en la Universidad de Cartagena, de modo que un tercio de la muestra pertenece a la literatura gris. Geográficamente, un estudio se realizó en España (Manzano et al., 2022), al menos cinco en Ecuador y tres en Colombia.

Los niveles educativos van desde el octavo grado de educación general básica hasta el segundo de bachillerato o su equivalente. La Tabla 3 resume los datos verificados de cada estudio. Predominan los diseños cuasiexperimentales con medición previa y posterior, algo esperable en entornos escolares donde no es posible asignar aleatoriamente a los estudiantes. Solo tres estudios declaran de forma explícita un grupo control: Manzano-León et al. (2022), Moyano et al. (2025) y Rojas Vera (2025). Otros tres, los de Arrieta et al. (2025), Chávez et al. (2025) y Guanotasig et al. (2025), trabajaron con un único grupo, y en los

tres restantes (Espinoza et al., 2026; López, 2025; Quintero, 2025) los textos consultados no precisan si hubo comparación con otro grupo. Tres trabajos adoptan un enfoque mixto y dos de ellos, además, se plantean como investigación-acción (Arrieta et al., 2025); López, 2025), una modalidad orientada a mejorar la práctica del propio docente más que a estimar efectos generalizables.

Tabla 3. *Características de los estudios incluidos.*

Estudio y país	Nivel	Muestra y diseño	Recurso y componente evaluado	Resultado principal
Arrieta et al. (2025). Colombia	11.º grado	n = 30$; enfoque mixto, investigación-acción con diseño pretest y postest sin grupo de control paralelo	Gamificación y herramientas TIC (Quizizz y Kahoot). Comprensión lectora (niveles literal e inferencial) Comprensión lectora	Incremento significativo en las puntuaciones del postest respecto al pretest; fortalecimiento de la capacidad de inferencia y aumento en la motivación intrínseca durante la lectura
Chávez et al. (2025). Ecuador	8.º EGB (básica superior)	n = 35$; cuantitativo, cuasiexperimental de un solo grupo con medición pretest y postest.	Actividades interactivas en Genially. Comprensión lectora	Avance estadísticamente significativo en la comprensión lectora general, destacando mejoras en la identificación de ideas principales y secuenciación lógica de textos
Espinoza et al. (2026). Ecuador	2.º de bachillerato	Diseño mixto: instrumentos diagnósticos, encuestas de percepción y validación por expertos. $\boldsymbol{n = 60}$ estudiantes y 5 docentes.	Gamificación con apoyo tecnológico. Lectoescritura	Se observaron mejoras en la coherencia y organización de los textos, junto con un incremento de la motivación y el compromiso del alumnado con las actividades de lectura y escritura.
Guanotasig Cando et al. (2025). Ecuador	8.º EGB	n = 20; muestreo no probabilístico; pretest y postest en un solo grupo	Gamificación. Comprensión de textos y escritura	Mejora del 13,58 % entre pretest y postest; percepciones favorables del estudiantado
López (2025). Colombia	10.º grado	n = 28; investigación-acción pedagógica con enfoque mixto y mediciones pretest y postest mediante rúbrica analítica.	Genially. Competencia gramatical escrita	Disminución sustancial de errores sintácticos y ortográficos en las producciones escritas; alta efectividad de la retroalimentación gamificada e inmediata
Manzano-León et al. (2022). España	2.º de ESO (M = 14,42; DT = 0,72)	n = 271; cuasiexperimental con dos grupos experimentales (7 o 15 sesiones de una hora) y un grupo control; pretest y postest	Gamificación y aprendizaje basado en juego. Procesos lectores (PROLEC-SE)	Sin diferencias previas entre grupos; mejora significativa de los experimentales frente al control (MANOVA, F[20, 494] = 11,531, p < ,001)
Moyano et al. (2025). Ecuador	Bachillerato	n = 100; grupos experimental y control	Genially. Comprensión lectora (PROLEC)	El grupo experimental presentó mejoras significativas, especialmente en selección léxica, categorización semántica y comprensión expositiva (p < .001); las encuestas también evidenciaron mayor compromiso y motivación
Quintero (2025). Colombia	9.º grado	$n = 32$; enfoque cuantitativo, diseño cuasiexperimental con pretest y postest mediante diagnóstico estandarizado	ReadTheory. Comprensión lectora inferencial	Incremento significativo en el nivel inferencial; los estudiantes avanzaron de forma autónoma a niveles superiores de complejidad lectora gracias a la adaptación algorítmica y gamificada.
Rojas (2025). Ecuador	Bachillerato	Cuasiexperimental. n = 500 estudiantes y 50 docentes; diseño cuasiexperimental con grupos experimental y control; pretest y postest	eXeLearning y estrategias metacognitivas Comprensión literal, inferencial y criterial	Incremento del 25 % en el grupo experimental; nivel adecuado en el 68 % (literal), 45 % (inferencial) y 38 % (criterial)

Fuente: Elaboración propia.

Solo Manzano et al. (2022) combinan una muestra amplia, dos condiciones experimentales que varían en duración y un grupo control con equivalencia inicial comprobada. En el extremo opuesto, trabajos como el de Guanotasig et al. (2025), con veinte estudiantes de un único paralelo y sin grupo de comparación, no permiten separar la mejora observada del efecto de la maduración, de la familiaridad con la prueba o de la simple

repetición. La misma salvedad vale para Arrieta et al. (2025) y Chávez et al. (2025) aunque ambos informen avances significativos entre el pretest y el postest. En cuanto a los instrumentos, dos estudios recurrieron a la batería PROLEC, una prueba estandarizada de procesos lectores (Manzano et al., 2022; Moyano et al., 2025, y Quintero (2025) empleó un diagnóstico estandarizado. López (2025) valoró la producción escrita mediante una rúbrica analítica; Guanotasig Cando et al. (2025) aplicaron una prueba pedagógica y un cuestionario de percepciones validado por juicio de expertos, y Espinoza et al. (2026) combinaron instrumentos diagnósticos, encuestas y validación de expertos.

Arrieta et al. (2025), Chávez et al. (2025) y Rojas (2025) informan mediciones pretest y postest sin que los resúmenes consultados especifiquen el instrumento. Salvo en las baterías estandarizadas, los resúmenes consultados no aportan datos de fiabilidad ni de validez de los instrumentos. La distribución por componentes es marcadamente desigual. Seis estudios evaluaron lectura (Arrieta et al., 2025; Chávez et al., 2025; Manzano et al., 2022; Moyano et al., 2025; Quintero, 2025; Rojas, 2025). Uno se centró en la escritura, en concreto en la competencia gramatical escrita (López, 2025), y dos abordaron ambas habilidades de forma conjunta (Espinoza et al., 2026); (Guanotasig et al., 2025).

Dicho de otro modo, apenas tres de los nueve trabajos miden algún aspecto de la producción escrita, y ninguno evalúa la escritura de textos completos como objeto principal. Dentro de la lectura, el nivel de comprensión tampoco es homogéneo. Quintero (2025) se dirigió de manera explícita a la comprensión inferencial y Rojas (2025) desglosó los resultados por niveles, con un desempeño adecuado bastante mayor en la comprensión literal (68 %) que en la inferencial (45 %) y la criterial (38 %). Otros estudios descomponen la lectura en habilidades más específicas, como la identificación de ideas principales y la secuenciación de textos (Chávez et al., 2025) o la selección léxica, la categorización semántica y la comprensión expositiva (Moyano et al., 2025). La gradación de Rojas Vera importa: sugiere que los niveles de comprensión más exigentes, precisamente los que la introducción identificó como centrales en la adolescencia, son también los que más cuesta mover.

El recurso que aparece con más frecuencia es Genially, una herramienta para crear contenido interactivo, presente en tres estudios (Chávez et al., 2025; López, 2025; Moyano et al., 2025). Arrieta et al. (2025) emplearon las plataformas de cuestionarios Quizizz y Kahoot, Quintero (2025) la plataforma de práctica lectora ReadTheory y Rojas (2025) la herramienta eXeLearning combinada con estrategias metacognitivas. Espinoza et al. (2026) y Guanotasig et al. (2025) describen el recurso de forma genérica como gamificación o apoyo tecnológico. Manzano et al. (2022) constituyen la excepción: su intervención no se apoya en una herramienta digital comercial sino en un programa propio, The Legends of Elendor, que según la descripción de Wang et al. (2024) combina contexto narrativo, avatares, retos, cooperación, exploración de mapas virtuales y juegos de mesa.

Un resultado de especial relevancia radica en que el nombre del recurso dice poco sobre la mecánica que se puso en juego. Una presentación interactiva puede contener retos con puntuación y niveles, o ser simplemente una diapositiva con botones; la etiqueta de la herramienta no permite distinguirlo. Los diseños que los textos consultados sí mencionan

son la retroalimentación inmediata (López, 2025) y la progresión autónoma por niveles de complejidad (Quintero, 2025), ambas de tipo individual. Con esa información, dos estudios pueden clasificarse en la categoría de recompensa individual (López, 2025); (Quintero, 2025) y uno en la narrativa, con un componente cooperativo (Manzano et al., 2022). El estudio que empleó Quizizz y Kahoot (Arrieta et al., 2025) se apoya en plataformas de cuestionarios que en otras investigaciones se han utilizado con puntos y retos (Wang et al., 2024), aunque su resumen no detalla cuáles activó.

En los cinco estudios restantes Chávez et al. (2025); Espinoza et al. (2026) Guanotasig et al. (2025); Moyano al. (2025); Rojas (2025) no se describe la mecánica, y ninguno de los textos consultados menciona de forma explícita el uso de tableros de posiciones. Esta falta de descripción impide contrastar el papel de cada mecánica, un punto que se retoma en la discusión. Los nueve estudios informan resultados favorables a la intervención gamificada y ninguno de los textos consultados documenta efectos adversos.

Entre los tres que cuentan con grupo control, Manzano et al. (2022) observaron que los dos grupos experimentales mejoraron de forma significativa frente al control en los procesos lectores evaluados, Moyano et al. (2025) hallaron mejoras significativas del grupo experimental ($p < ,001$), especialmente en selección léxica, categorización semántica y comprensión expositiva, y Rojas (2025) informó un incremento del 25 % en el grupo experimental, con un desempeño adecuado que descendía del 68 % en comprensión literal al 38 % en la criterial. Los demás resultados provienen de diseños sin comparación paralela o de los que no se precisa. Arrieta et al. (2025), Chávez et al. (2025) y Quintero (2025) informan incrementos significativos entre pretest y postest en comprensión lectora, el último en el nivel inferencial, y Guanotasig et al. (2025) una mejora del 13,58 % en comprensión de textos y escritura. En el componente escrito, López (2025) reporta una disminución sustancial de errores sintácticos y ortográficos, y Espinoza et al. (2026) mejoras en la coherencia y la organización de los textos.

Un segundo tipo de resultado merece mención: cuatro estudios señalan efectos sobre la motivación o la percepción del estudiantado. Arrieta et al. (2025) describen un aumento de la motivación intrínseca durante la lectura, Espinoza et al. (2026) y Moyano et al. (2025) un mayor compromiso y motivación con las actividades, y Guanotasig et al. (2025) percepciones favorables. Este patrón es coherente con el de los metaanálisis generales, que encuentran en la motivación un efecto positivo, aunque modesto (Li et al., 2024).

Estas cifras, con todo, no son comparables entre sí., proceden de instrumentos distintos, de diseños que van del grupo único al control con equivalencia inicial, y unas se expresan como diferencias estadísticamente contrastadas mientras que otras son porcentajes de mejora sin más, lo que la evidencia permite sostener es que la gamificación no aparece asociada a resultados adversos en lectoescritura adolescente; lo que no permite es cuantificar con rigor cuánto mejora ni en qué condiciones. El principal resultado de esta revisión es de carácter doble. Por un lado, los nueve estudios coinciden en una dirección favorable, en línea con lo que los metaanálisis generales encuentran para el rendimiento académico (Zeng et al., 2024). Por otro, la base empírica sobre lectoescritura en adolescentes es más pequeña, más heterogénea y

metodológicamente más frágil de lo que sugiere la abundancia de publicaciones sobre gamificación. Nueve estudios utilizables tras revisar 1.209 registros es una cifra que, por sí sola, describe el estado del campo. Un primer problema es de definición, la revisión excluyó las intervenciones basadas solo en herramientas digitales sin componente lúdico, pero varios estudios incluidos se identifican por el recurso empleado (Genially, ReadTheory, eXeLearning) más que por las mecánicas de juego que activaron.

Esto obliga a leer los resultados con cautela: en algunos casos podría estar midiéndose el efecto de una presentación digital atractiva y no el de puntos, niveles o retos. Es una limitación del campo antes que, de esta revisión, pero afecta a la interpretación, y sería deseable que los estudios futuros describan las mecánicas con la misma precisión con la que describen la plataforma. Esa precisión no es un detalle menor, porque la evidencia reciente indica que los componentes no son intercambiables.

Li et al. (2024) encontraron que la gamificación mejora la autonomía percibida pero apenas la competencia, y que una de las dificultades más repetidas en los estudios que revisaron era la incomodidad de quienes ocupaban los últimos puestos de tableros de posiciones públicos. En la adolescencia, etapa de acusada sensibilidad a la comparación con los pares, esto es relevante para la lectoescritura: un estudiante que ya se siente débil leyendo puede vivir un ranking como una exposición y no como un estímulo. La duración de las intervenciones es otro factor difícilmente separable de los resultados, Rodrigues et al. (2022), en un seguimiento de catorce semanas con estudiantes universitarios de programación, observaron que el efecto de la gamificación tendía a decaer después de la cuarta semana y a recuperarse parcialmente entre la sexta y la décima, un patrón que interpretaron como una combinación de efecto de novedad y de familiarización, aunque el contexto difiere del de una clase de lengua en secundaria, el hallazgo advierte contra extraer conclusiones de intervenciones muy breves. En este sentido, la comparación de siete y quince sesiones de Manzano et al. (2022) es un diseño poco frecuente y valioso, y ojalá se replicara con seguimiento posterior a la intervención, del que ninguno de los textos consultados informa.

El desequilibrio entre lectura y escritura merece una lectura propia, que solo tres estudios midan alguna dimensión de la escritura confirma, en población adolescente, lo que Álvarez (2024) constató en secundaria y lo que las revisiones de primaria ya insinuaban: la escritura queda relegada. Es plausible, aunque esta revisión no puede probarlo, que la causa sea práctica. Evaluar comprensión lectora con pruebas de opción múltiple es rápido y se presta a plataformas que califican solas; valorar un texto escrito exige rúbricas, tiempo docente y retroalimentación, justo lo que un entorno gamificado sencillo resuelve peor.

Por último, el contexto importa. Rojas (2025) identificó una brecha tecnológica significativa entre entornos urbanos y rurales, y Moyano et al. (2025) partieron de un escenario de acceso limitado a la tecnología y de interrupciones asociadas a la pandemia. Si a esto se suma que los déficits de aprendizaje pospandemia fueron mayores entre estudiantes de menor nivel socioeconómico (Betthäuser et al., 2023), existe el riesgo de que una gamificación dependiente de dispositivos y conectividad beneficie más a quienes menos lo necesitan. La evidencia reunida aquí no permite afirmarlo, pero sí justifica que los estudios futuros describan las condiciones de acceso y analicen los resultados por contexto.

Conclusiones

Los estudios incluidos en esta revisión, en su mayoría, informan mejoras en lectoescritura tras intervenciones gamificadas en estudiantes adolescentes, sin que se documenten efectos adversos. La solidez de esa evidencia, sin embargo, es limitada: predominan muestras pequeñas, diseños con controles desiguales, instrumentos de calidad variable y una descripción insuficiente de las mecánicas de juego, hasta el punto de que muchas veces el recurso tecnológico ocupa el lugar de la intervención, la gamificación se perfila como una estrategia prometedora para la lectoescritura adolescente, pero su efecto real, su magnitud y sus condiciones de eficacia aún no están establecidos.

En relación con la pregunta que orientó esta revisión, se concluye que la gamificación puede considerarse una estrategia con potencial para fortalecer la lectoescritura en estudiantes adolescentes, aunque los estudios disponibles no permiten atribuir las mejoras a mecánicas de juego específicas ni distinguirlas del efecto del recurso digital empleado. Se concluye también que la evidencia es más amplia para la comprensión lectora que para la producción de textos, por lo que las afirmaciones sobre la escritura son aún más limitadas.

Referencias Bibliográficas

Acevedo, D. (2025). Gamificación en el proceso de lecto-escritura en estudiantes de primaria: Revisión sistemática. Ciencia y Educación, 6(5), 241–250. https://doi.org/10.5281/zenodo.15576495

Aguilar, J., & Andrade, O. (2025). Classdojo, una estrategia innovadora para el aprendizaje de las habilidades comunicativas en estudiantes de bachillerato agropecuario. Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 9(3), 9615–9633. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i3.18620

Álvarez, J. (2024). Desarrollo de habilidades de estudiantes a través de la gamificación: Revisión de la literatura [Trabajo de fin de máster, Universidad de Oviedo]. https://hdl.handle.net/10651/74088

Andino, V., Sandoval, F., Tapia, D., & Bonilla, J. (2026). Kahoot para el fortalecimiento de habilidades cognitivas de comprensión lectora en inglés en estudiantes de décimo grado. Revista Imaginario Social, 9(1). https://doi.org/10.59155/is.v9i1.364

Arrieta, A., Arrieta, D., & Regino, C. (2025). Gamificación y TIC como estrategia pedagógica en la comprensión lectora de estudiantes de grado undécimo del Colegio Diocesano Juan Pablo II de la ciudad de Montería, Córdoba [Trabajo de maestría, Universidad de Cartagena]. https://hdl.handle.net/11227/20544

Baque, R., & Puya, A. (2025). Gamificación como estrategia didáctica para el aprendizaje creativo de la ortografía en estudiantes de octavo grado. Ciencia y Educación, 6(1.1), 577–584. https://doi.org/10.5281/zenodo.17318250

Betthäuser, B., Bach-Mortensen, A., & Engzell, P. (2023). A systematic review and meta-analysis of the evidence on learning during the COVID-19 pandemic. Nature Human Behaviour, 7(3), 375–385. https://doi.org/10.1038/s41562-022-01506-4

Caicedo, S. (2026). La gamificación como estrategia pedagógica innovadora para fortalecer el hábito lector en estudiantes de básica superior. Revista Multidisciplinar Epistemología de las Ciencias, 3(2), 3166–3189. https://doi.org/10.71112/ms9knm47

Calcina, B., Guzmán, M., & Llacma, M. (2026). Aplicación de la herramienta interactiva Genially en la mejora de la comprensión lectora en estudiantes de secundaria del cuarto año del Colegio de Alto Rendimiento Moquegua, 2024 [Tesis de maestría, Universidad Católica de Santa María]. https://hdl.handle.net/20.500.12920/16850

Cárdenas, K. (2025). Fortalecimiento de la comprensión lectora a través de la gamificación y el aprendizaje basado en problemas en estudiantes de noveno grado

del Colegio Integrado Nuestra Señora del Divino Amor de Bucaramanga [Trabajo de maestría, Universidad de Cartagena]. https://hdl.handle.net/11227/19553

Cattoni, A., Anderle, F., Venuti, P., & Pasqualotto, A. (2024). How to improve reading and writing skills in primary schools: A comparison between gamification and pen-and-paper training. International Journal of Child-Computer Interaction, 39, Artículo 100633. https://doi.org/10.1016/j.ijcci.2024.100633

Chávez, L., Ramírez, M., Figueroa, E., & Tapia, T. (2025). Actividades interactivas con Genially para fortalecer la comprensión lectora en estudiantes de octavo de básica superior. Reincisol, 4(8), 4780–4803. https://doi.org/10.59282/reincisol.V4(8)4780-4803

Dehghanzadeh, H., Farrokhnia, M., Dehghanzadeh, H., 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

Duarte, K., & Suárez, L. (2025). Incidencia de la gamificación en el proceso de lectoescritura de estudiantes de segundo grado EGB: Una revisión sistemática. RECIMUNDO, 9(2), 812–825. https://doi.org/10.26820/recimundo/9.(2).abril.2025.812-825

Espinoza, G., Muñiz, E., Morocho, M., Quilambaqui, M., & Campoverde, A. (2026). Implementación de la gamificación con apoyo tecnológico para fortalecer las habilidades de lectoescritura en estudiantes de segundo bachillerato ecuatoriano. Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 10(3), 2453–2466. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v10i3.24231

Faure, A., Calderón, D., & Gustems, J. (2022). Gamificación digital en la educación secundaria: Una revisión sistemática. Revista Latina de Comunicación Social, (80), 137–154. https://doi.org/10.4185/RLCS-2022-1773

Gil, J., & Prieto, E. (2019). Juego y gamificación: Innovación educativa en una sociedad en continuo cambio. Revista Ensayos Pedagógicos, 14(1), 91–121. https://doi.org/10.15359/rep.14-1.5

Guanotasig, M., Baño, J., & Corrales, N. (2025). Incidencia de la gamificación en las habilidades lectoescritoras en estudiantes de básica superior. Explorador Digital, 9(2), 65–81. https://doi.org/10.33262/exploradordigital.v9i2.3418

Herrera, S., & Manrrique, A. (2026). La gamificación en el desarrollo de la comprensión lectora en estudiantes de noveno año de educación general básica de la Unidad Educativa Quintiliano Sánchez Rendón. RICEd: Revista de Investigación en Ciencias de la Educación, 4(8), 146–160. https://doi.org/10.53877/3m7s9v86

Instituto Nacional de Evaluación Educativa. (2026). Resultados de Ecuador en PISA 2025: Aprendizajes de la primera participación del país. https://evaluaciones.evaluacion.gob.ec/pisa/

Jaramillo, L., Basantes, A., Cabezas, M., & Casillas, S. (2024). Impacto de la gamificación en la motivación y el rendimiento académico: Una revisión sistemática. Education Sciences, 14(6), 639. https://doi.org/10.3390/educsci14060639

Li, L., Hew, K., & Du, J. (2024). Gamification enhances student intrinsic motivation, perceptions of autonomy and relatedness, but minimal impact on competency: A meta-analysis and systematic review. Educational Technology Research and Development, 72(2), 765–796. https://doi.org/10.1007/s11423-023-10337-7

Li, X., & Chu, S. (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

López, N. (2025). Desarrollo de la competencia gramatical escrita a través de Genially como recurso digital gamificado en estudiantes de

grado décimo de la Institución Educativa Consuelo Araújo Noguera de Valledupar, Cesar [Trabajo de maestría, Universidad de Cartagena]. https://hdl.handle.net/11227/20598

Manzano, A., Rodríguez, J., Aguilar, J., Fernández, J., Trigueros, R., & Martínez, A. (2022). Juega y aprende: Influencia de la gamificación y aprendizaje basado en juego en los procesos lectores de alumnado de secundaria. Revista de Psicodidáctica, 27, 38–46. https://doi.org/10.1016/j.psicod.2021.07.001

Mohamad, M., Ibrahim, N., Nasaruddin, N., & Zakaria, N. (2024). The impact of gamified learning techniques in improving writing skills outcomes: A systematic review. International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences, 14(8). https://doi.org/10.6007/ijarbss/v14-i8/22623

Moyano, Á., Espinosa, C., & Amaluisa, P. (2025). The impact of gamification on reading comprehension: Transforming literacy skills among high school students in Puyo, Ecuador. En B. Smith & M. Borge (Eds.), Learning and collaboration technologies (Lecture Notes in Computer Science, Vol. 15808, pp. 15–26). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-031-93746-0_2

Ortiz, A., Jordán, J., & Agreda, M. (2018). Gamificación en educación: Una panorámica sobre el estado de la cuestión. Educação e Pesquisa, 44, Artículo e173773. https://doi.org/10.1590/S1678-4634201844173773

Page, M., McKenzie, J., Bossuyt, P., Boutron, I., Hoffmann, T., Mulrow, C., Shamseer, L., Tetzlaff, J., & Moher, D. (2021). Declaración PRISMA 2020: Una guía actualizada para la publicación de revisiones sistemáticas. Revista Española de Cardiología, 74(9), 790–799. https://doi.org/10.1016/j.recesp.2021.06.016

Posada, J. (2022). La gamificación como estrategia didáctica innovadora para fortalecer las competencias lectoras de los estudiantes de grado noveno [Trabajo de maestría, Universidad de Santander]. https://repositorio.udes.edu.co/handle/001/8966

Prados, G., Cózar, R., del Olmo, J., & González, J. (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

Prieto, J. (2020). Una revisión sistemática sobre gamificación, motivación y aprendizaje en universitarios. Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria, 32(1), 73–99. https://doi.org/10.14201/teri.20625

Quintero, K. (2025). Fortalecimiento de la comprensión lectora inferencial mediante la gamificación pedagógica con ReadTheory en estudiantes del noveno grado de la I. E. Simón Araujo del municipio de Sincelejo, Sucre [Trabajo de maestría, Universidad de Cartagena]. https://hdl.handle.net/11227/22033

Raufelder, D., & Kulakow, S. (2021). The role of the learning environment in adolescents' motivational development. Motivation and Emotion, 45(3), 299–311. https://doi.org/10.1007/s11031-021-09879-1

Ritzhaupt, A., Huang, R., Sommer, M., Zhu, J., Stephen, A., Valle, N., Hampton, J., & Li, J. (2021). A meta-analysis on the influence of gamification in formal educational settings on affective and behavioral outcomes. Educational Technology Research and Development, 69(5), 2493–2522. https://doi.org/10.1007/s11423-021-10036-1

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

Rojas, R. (2025). Fortalecimiento de la comprensión lectora en estudiantes de

bachillerato: Un estudio cuasi-experimental. Revista Scientific, 10(38), 264–284. https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2025.10.38.13.264-284

Ryan, R., & Deci, E. (2022). Self-determination theory. En F. Maggino (Ed.), Encyclopedia of quality of life and well-being research (pp. 1–7). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-69909-7_2630-2

Sailer, M., & Homner, L. (2021). The gamification of learning: A meta-analysis. Educational Psychology Review, 33(1), 77–114. https://doi.org/10.1007/s10648-020-09529-x

Ushiña, M., Pazmiño, I., Ushiña, N., & Chiriboga, D. (2024). La gamificación en el desarrollo de las habilidades lingüísticas del idioma inglés: Eficacia y estrategias educativas. Revista Pertinencia Académica, 8(3), 140–152. https://doi.org/10.5281/zenodo.13840927

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, Artículo 28. https://doi.org/10.28945/5394

Zeng, J., Sun, D., Looi, C., & Fan, A. (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 © Antonella Del Rocío Maldonado Carló, Brenda Estefania Sevilla Rodríguez, Andrea Belén Enríquez Jiménez y Elis Matilde Carrión Arreaga.

Declaraciones éticas y editoriales del artículo

Contribución de los autores (Taxonomía CRediT).

Antonella Del Rocío Maldonado Carló: conceptualización de la investigación, diseño metodológico, desarrollo del proceso investigativo, análisis formal de los datos.

Brenda Estefania Sevilla Rodríguez: curación y organización de los datos, participación en la recolección de información, validación de los resultados obtenidos y elaboración de representaciones gráficas y visualización de los datos.

Andrea Belén Enríquez Jiménez: 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.

Elis Matilde Carrión Arreaga: conceptualización de la investigación, diseño metodológico, desarrollo del proceso investigativo, análisis formal de los datos, redacción del borrador original del manuscrito, revisión crítica del contenido científico y supervisión general del estudio.

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.