Instituto Superior Tecnológico "Los Andes" ISTLA

CÓDIGO CIENTÍFICO REVISTA DE INVESTIGACIÓN

Vol. 7 – Núm. 1 / Enero – Junio – 2026

Impacto de los métodos colaborativos y las estrategias de gamificación en la motivación lectora en la asignatura de Lengua y Literatura

The Impact of Collaborative Methods and Gamification Strategies on Reading Motivation in the Language and Literature Course

Impacto dos métodos colaborativos e das estratégias de gamificação na motivação para a leitura na disciplina de Língua e Literatura

Gallardo Romero, Bolívar Iván
Investigador Independiente
ivan.gallardo@educacion.gob.ec
https://orcid.org/0009-0003-2324-6476

Jiménez Arce, Rosa Mercedes
Investigador Independiente
mj5622061@gmail.com
https://orcid.org/0009-0005-4552-1744

Cárdenas Correa, Rosa Amelia
Investigador Independiente
rosiame22@hotmail.es
https://orcid.org/0009-0009-0245-3322

Fuentes Suárez, Gladys Vanessa
Investigador Independiente
vane18fuentes83@gmail.com
https://orcid.org/0009-0008-0446-065X

Roque Guano, Thalia Isabel
Investigador Independiente
thalia.roque@docentes.educacion.edu.ec
https://orcid.org/0009-0001-0246-1199

DOI / URL: https://doi.org/10.55813/gaea/ccri/v7/n1/1471

Como citar:
Gallardo Romero, B. I., Jiménez Arce, R. M., Cárdenas Correa, R. A., Fuentes Suárez, G. V., & Roque Guano, T. I. (2026). Impacto de los métodos colaborativos y las estrategias de gamificación en la motivación lectora en la asignatura de Lengua y Literatura. *Código Científico Revista De Investigación*, *7*(1), 355–376.

Recibido: *12/05/2026* ***Aceptado:*** *09/06/2026* ***Publicado:*** *30/06/2026*

Resumen
La expansión de los entornos digitales ha transformado las dinámicas familiares, educativas y sociales de niños y adolescentes, generando nuevas responsabilidades para las familias en torno al acompañamiento, la regulación y la orientación del uso tecnológico. El presente estudio tiene como propósito analizar las prácticas de mediación parental en la crianza digital de familias de estudiantes de la U.E. Eloy Alfaro, considerando su relación con la alfabetización mediática digital de los padres y las condiciones socioeconómicas del hogar. La investigación se plantea desde una aproximación orientada al análisis de prácticas familiares, revisión de antecedentes y fundamentación teórica sobre mediación parental, alfabetización digital y modelos de crianza en contextos conectados. El análisis documental evidencia que la mediación parental no debe entenderse únicamente como restricción o control, sino como un proceso educativo que integra diálogo, supervisión, establecimiento de límites, acompañamiento y formación de criterio frente a riesgos como sobreexposición, desinformación, privacidad, ciberacoso y uso excesivo de dispositivos. Se concluye que una crianza digital pertinente requiere padres alfabetizados mediáticamente, capaces de promover autonomía progresiva, hábitos responsables y corresponsabilidad entre familia y escuela.

Palabras clave: crianza digital; mediación parental; alfabetización mediática; familia; tecnologías digitales.

Abstract
The expansion of digital environments has transformed the family, educational, and social dynamics of children and adolescents, creating new responsibilities for families regarding guidance, regulation, and support in the use of technology. This study aims to analyze parental mediation practices in the digital upbringing of families of students from U.E. Eloy Alfaro, considering their relationship with parents' digital media literacy and the socioeconomic conditions of the household. The research is framed within an approach focused on the analysis of family practices, the review of previous studies, and the theoretical foundation of parental mediation, digital literacy, and parenting models in connected contexts. The documentary analysis shows that parental mediation should not be understood solely as restriction or control, but as an educational process that integrates dialogue, supervision, limit-setting, accompaniment, and the development of critical judgment in response to risks such as overexposure, misinformation, privacy violations, cyberbullying, and excessive device use. It is concluded that appropriate digital parenting requires parents with media literacy skills, capable of promoting progressive autonomy, responsible digital habits, and shared responsibility between families and schools.
Keywords: digital parenting; parental mediation; media literacy; family; digital technologies.

Resumo
A expansão dos ambientes digitais transformou as dinâmicas familiares, educativas e sociais de crianças e adolescentes, gerando novas responsabilidades para as famílias quanto ao acompanhamento, à regulação e à orientação do uso da tecnologia. O presente estudo tem como objetivo analisar as práticas de mediação parental na educação digital de famílias de estudantes da U.E. Eloy Alfaro, considerando sua relação com a alfabetização midiática digital dos pais e as condições socioeconômicas do lar. A pesquisa está fundamentada em uma abordagem voltada à análise das práticas familiares, à revisão de estudos prévios e à sustentação teórica sobre mediação parental, alfabetização digital e modelos de parentalidade em contextos conectados. A análise documental evidencia que a mediação parental não deve ser

compreendida apenas como restrição ou controle, mas como um processo educativo que integra diálogo, supervisão, estabelecimento de limites, acompanhamento e formação do pensamento crítico diante de riscos como superexposição, desinformação, violações de privacidade, cyberbullying e uso excessivo de dispositivos. Conclui-se que uma educação digital adequada requer pais com competências de alfabetização midiática, capazes de promover autonomia progressiva, hábitos digitais responsáveis e corresponsabilidade entre família e escola.
Palavras-chave: educação digital; mediação parental; alfabetização midiática; família; tecnologias digitais.

Introducción

La motivación lectora constituye un problema pedagógico central en la asignatura de Lengua y Literatura, porque condiciona la disposición del estudiante para elegir, sostener y profundizar la lectura más allá de la obligación escolar. En la educación secundaria, esta dificultad se vuelve más visible cuando la lectura se asocia con tareas evaluativas, textos poco significativos o prácticas centradas en la reproducción de contenidos, lo que reduce la autonomía, la curiosidad y el sentido de pertenencia del lector. Los resultados de PISA 2022 muestran una caída promedio de 10 puntos en lectura respecto de 2018, mientras que la literatura reciente advierte que la motivación y el disfrute lector tienden a disminuir durante la adolescencia (OECD, 2023; Webber et al., 2023). Por ello, abordar la motivación lectora no solo implica mejorar el rendimiento, sino también fortalecer la participación cultural, la comprensión crítica y la continuidad del aprendizaje (Conradi et al., 2014).

Este problema se asocia con factores cognitivos, afectivos y contextuales que interactúan en el aula. La investigación sobre motivación lectora ha mostrado que no se trata de una variable única, sino de un constructo multidimensional que incluye curiosidad, involucramiento, reconocimiento, competencia percibida, valor de la tarea y evitación del esfuerzo (Schiefele et al., 2012; Conradi et al., 2014). En consecuencia, cuando el estudiante percibe la lectura como una actividad impuesta, solitaria o desconectada de sus intereses, aumenta la probabilidad de desafección, lectura superficial y bajo compromiso con los textos literarios y no literarios. Desde la teoría de la autodeterminación, la motivación de mayor

calidad se sostiene cuando el entorno satisface necesidades de autonomía, competencia y relación, por lo que la clase de Lengua y Literatura requiere estrategias que transformen la lectura en experiencia significativa, social y retadora (Ryan & Deci, 2000).

En este escenario, los métodos colaborativos ofrecen una vía pertinente porque desplazan la lectura desde el cumplimiento individual hacia la construcción compartida de sentido. El aprendizaje cooperativo se fundamenta en la interdependencia positiva, la responsabilidad individual, la interacción promotora y la reflexión grupal, elementos que pueden favorecer la participación de lectores con distintos niveles de desempeño (Johnson et al., 2014). De manera complementaria, las prácticas de lectura orientadas a la colaboración, como la discusión guiada, los roles de lectura, la tutoría entre pares y la lectura estratégica compartida, pueden incrementar comprensión, compromiso y motivación cuando se articulan con metas claras y retroalimentación docente (Guthrie & Klauda, 2014). Sin embargo, la evidencia también sugiere que la colaboración no produce efectos automáticos: requiere planificación, equilibrio entre apoyo y exigencia, y criterios de evaluación que no diluyan la responsabilidad personal (Johnson et al., 2014).

Asimismo, la gamificación ha ganado atención como estrategia para activar la motivación mediante el uso de elementos de diseño de juego en contextos no lúdicos, tales como puntos, insignias, niveles, narrativas, retos, misiones, retroalimentación inmediata y tablas de progreso (Deterding et al., 2011). Las revisiones empíricas reportan efectos generalmente positivos de la gamificación sobre motivación, participación y aprendizaje, aunque condicionados por el contexto, el diseño y el tipo de elementos empleados (Hamari et al., 2014; Sailer & Homner, 2020). En educación, la evidencia metaanalítica indica beneficios, pero también advierte que una gamificación centrada solo en recompensas externas puede desplazar el interés por la lectura si no se vincula con elección, significado, colaboración y dominio progresivo (Bai et al., 2020; Sailer & Homner, 2020). Por tanto, su valor en Lengua y

Literatura depende de convertir el juego en mediación didáctica, no en simple adorno competitivo.

A pesar del crecimiento de estudios sobre lectura, cooperación y gamificación, persiste una brecha relevante: muchas investigaciones examinan estas estrategias por separado, en niveles educativos o asignaturas diversas, sin integrar de forma específica su impacto en la motivación lectora dentro de Lengua y Literatura. Esta revisión bibliográfica se justifica por su conveniencia académica y social, ya que permitirá ordenar evidencia dispersa, identificar convergencias, advertir límites y proponer criterios pedagógicos para docentes que buscan sostener el interés lector en adolescentes. Además, resulta viable porque existe un corpus amplio de literatura científica disponible en bases académicas y revistas especializadas, y porque, al tratarse de una revisión documental, el análisis puede desarrollarse con criterios de selección, comparación y síntesis sin intervención directa sobre estudiantes (Webber et al., 2023; Sailer & Homner, 2020). En ese sentido, el estudio aporta valor teórico al articular motivación lectora, autodeterminación, colaboración y gamificación, y utilidad metodológica al sistematizar hallazgos para futuras investigaciones (Ryan & Deci, 2000; Conradi et al., 2014).

En consecuencia, el objetivo general de este artículo es analizar, desde una revisión bibliográfica, el impacto de los métodos colaborativos y las estrategias de gamificación en la motivación lectora en la asignatura de Lengua y Literatura. Para alcanzarlo, se plantean como objetivos específicos describir los fundamentos teóricos de la motivación lectora, caracterizar los principales métodos colaborativos aplicados a la lectura, examinar las estrategias de gamificación más utilizadas en contextos educativos, comparar los hallazgos sobre sus efectos motivacionales e identificar brechas para orientar futuras propuestas didácticas. La contribución esperada radica en ofrecer una lectura integradora de dos enfoques que suelen estudiarse de manera fragmentada, mostrando cómo la colaboración puede satisfacer la

necesidad de relación y cómo la gamificación, bien diseñada, puede fortalecer autonomía, competencia e involucramiento lector (Gambrell, 2011; Guthrie & Klauda, 2014; Sailer & Homner, 2020).

Metodología

El presente artículo se desarrolló como una revisión bibliográfica exploratoria, con enfoque cualitativo y diseño documental, orientada a examinar cómo los métodos colaborativos y las estrategias de gamificación se relacionan con la motivación lectora en la asignatura de Lengua y Literatura. Este diseño resultó pertinente porque el propósito no fue medir efectos causales ni aplicar una intervención en aula, sino identificar, organizar e interpretar aportes teóricos y empíricos dispersos en la literatura académica. En consecuencia, la revisión se asumió como un proceso analítico-sintético: primero se descompusieron los conceptos centrales del estudio y luego se integraron los hallazgos para reconocer tendencias, convergencias, limitaciones y vacíos de investigación.

La unidad de análisis estuvo constituida por publicaciones científicas, libros académicos, capítulos especializados y documentos de organismos educativos vinculados con motivación lectora, aprendizaje colaborativo, aprendizaje cooperativo, gamificación educativa y enseñanza de Lengua y Literatura. La búsqueda se proyectó en bases de datos y repositorios académicos como Scopus, Web of Science, ERIC, SciELO, Redalyc, Dialnet y Google Scholar, empleando combinaciones en español e inglés con operadores booleanos: “motivación lectora” OR “reading motivation”, “gamificación” OR “gamification”, “aprendizaje colaborativo” OR “collaborative learning”, “Lengua y Literatura” OR “language and literature education”. Para asegurar amplitud sin perder pertinencia, se priorizaron estudios publicados en los últimos diez años y se admitieron textos seminales cuando aportaban fundamentos conceptuales indispensables.

Los criterios de inclusión consideraron publicaciones revisadas por pares, estudios empíricos, revisiones bibliográficas, revisiones sistemáticas, metaanálisis y libros académicos que abordaran al menos una de las tres dimensiones centrales: motivación lectora, métodos colaborativos o gamificación en contextos educativos. Además, se incluyeron trabajos centrados en educación básica, secundaria o formación escolar, siempre que sus resultados permitieran inferencias útiles para la asignatura de Lengua y Literatura. Se excluyeron documentos duplicados, textos sin autoría verificable, publicaciones de opinión sin sustento metodológico, materiales comerciales, entradas de blogs y estudios donde la gamificación se analizara sin relación con lectura, comprensión, motivación, participación o aprendizaje lingüístico-literario.

El procedimiento de selección se organizó en tres fases sucesivas. En la primera se revisaron títulos, resúmenes y palabras clave para descartar documentos no relacionados con el problema de estudio. En la segunda se realizó una lectura completa de los textos potencialmente pertinentes, verificando su aporte al objetivo de la revisión. En la tercera se elaboró una matriz de análisis documental con los siguientes campos: autor, año, país o contexto, tipo de estudio, nivel educativo, estrategia colaborativa o gamificada analizada, dimensión motivacional abordada, principales hallazgos, limitaciones y aportes para la enseñanza de Lengua y Literatura. Esta matriz permitió comparar los estudios bajo criterios homogéneos y reducir la dispersión interpretativa propia de las revisiones exploratorias.

El análisis de la información se realizó mediante codificación temática, agrupando los hallazgos en categorías relacionadas con autonomía lectora, interacción entre pares, compromiso con la tarea, retroalimentación, competencia percibida, disfrute lector y participación en actividades literarias. Debido a la heterogeneidad de diseños, poblaciones, instrumentos y estrategias didácticas reportadas en la literatura, no se efectuó metaanálisis ni estimación estadística de efectos; en su lugar, se desarrolló una síntesis narrativa orientada a

explicar patrones, tensiones y vacíos. Finalmente, al tratarse de una investigación documental sin intervención con personas, no se requirió consentimiento informado, aunque se mantuvieron criterios de integridad académica, trazabilidad de fuentes y respeto por la autoría intelectual.

Resultados

Impacto de los métodos colaborativos y la gamificación en la motivación lectora

En el marco de una revisión bibliográfica exploratoria, el impacto de los métodos colaborativos y de la gamificación sobre la motivación lectora debe comprenderse como una relación pedagógica compleja, no como un efecto lineal ni automáticamente transferible a cualquier aula. La motivación lectora integra componentes afectivos, cognitivos, sociales y autorreguladores: el estudiante no solo "quiere" o "no quiere" leer, sino que atribuye valor a la lectura, evalúa su propia competencia, anticipa el esfuerzo requerido, reconoce recompensas simbólicas y decide si la actividad tiene sentido para su identidad académica y personal (Schiefele et al., 2012; Conradi et al., 2014). Por ello, las estrategias colaborativas y gamificadas adquieren relevancia cuando modifican las condiciones de la experiencia lectora: convierten el texto en un objeto de conversación, permiten que el progreso sea visible, distribuyen responsabilidades y ofrecen escenarios de participación más próximos a los intereses de los estudiantes (Guthrie & Klauda, 2014; Webber et al., 2023).

Desde esta perspectiva, la colaboración y la gamificación no deben analizarse como recursos ornamentales, sino como dispositivos de mediación didáctica. La colaboración aporta interacción, diálogo, negociación de significados y apoyo entre pares; la gamificación, por su parte, introduce estructuras de desafío, avance, retroalimentación y reconocimiento que pueden sostener la atención del lector durante procesos que suelen percibirse como arduos o poco gratificantes (Deterding et al., 2011; Hamari et al., 2014). No obstante, su pertinencia depende

de que ambas estrategias no sustituyan la lectura por dinámicas superficiales, sino que intensifiquen la relación del estudiante con el texto, con sus compañeros y con sus propias metas de comprensión (Ryan & Deci, 2000; Sailer & Homner, 2020).

Relación entre colaboración y motivación lectora

La relación entre colaboración y motivación lectora se fundamenta en que la lectura escolar deja de ser una práctica individualizada, silenciosa y evaluada de forma unilateral, para convertirse en una actividad interpretativa compartida. En Lengua y Literatura, esta transformación es especialmente significativa porque leer no implica únicamente decodificar información, sino construir sentidos, inferir intenciones, vincular experiencias, reconocer estructuras discursivas y argumentar interpretaciones. Cuando los estudiantes discuten un texto, asumen roles, formulan hipótesis, contrastan perspectivas y explican sus comprensiones, la lectura se desplaza desde la obediencia académica hacia una práctica de participación cultural (Vygotsky, 1978; Guthrie & Klauda, 2014). En consecuencia, el aula colaborativa puede fortalecer la motivación porque legitima la voz del lector, reduce la ansiedad ante la dificultad textual y convierte el error interpretativo en una oportunidad de elaboración colectiva (Johnson et al., 2014; Webber et al., 2023).

Este vínculo también puede explicarse mediante la teoría de la autodeterminación, según la cual la motivación de mayor calidad emerge cuando el contexto educativo satisface tres necesidades psicológicas básicas: autonomía, competencia y relación (Ryan & Deci, 2000). La colaboración contribuye a la necesidad de relación porque permite que el estudiante lea con otros, sea escuchado y participe en una comunidad de sentido; asimismo, favorece la competencia percibida cuando el grupo ofrece andamiajes, aclaraciones y modelos de razonamiento que hacen más accesibles los textos complejos. Sin embargo, también puede fortalecer la autonomía si el docente organiza tareas en las que los estudiantes eligen roles,

rutas de análisis, preguntas de discusión o productos de interpretación, evitando que el trabajo grupal se reduzca a una división mecánica de tareas (Ryan & Deci, 2000; Guthrie et al., 2012).

La evidencia empírica respalda esta articulación entre colaboración, comprensión y motivación. En el estudio de Guthrie y Klauda (2014), las prácticas de aula que integraron apoyo a la elección, relevancia de los contenidos, colaboración y desarrollo de competencia se relacionaron con mejoras en comprensión, motivación y compromiso lector en estudiantes adolescentes. Este hallazgo resulta pertinente para Lengua y Literatura porque sugiere que la motivación no se incrementa únicamente por "animar" al estudiante a leer, sino por configurar un ambiente instruccional donde la lectura tenga propósito, interacción social y acompañamiento cognitivo. Dicho de otro modo, la colaboración opera como una condición pedagógica que puede hacer más inteligible, valiosa y emocionalmente sostenible la experiencia lectora (Guthrie & Klauda, 2014; Conradi et al., 2014).

En la misma línea, las estrategias colaborativas específicas, como Collaborative Strategic Reading y Cooperative Integrated Reading and Composition, muestran que el trabajo entre pares puede favorecer simultáneamente el rendimiento y la disposición hacia la lectura. Bermillo y Merto (2022) reportaron que la lectura estratégica colaborativa incidió en la comprensión y la motivación, al combinar roles grupales, estrategias de anticipación, clarificación, síntesis y cierre; por su parte, Mubarok y Sofiana (2017) encontraron efectos asociados al modelo CIRC y a la motivación lectora en la habilidad de lectura de estudiantes de secundaria. Estos resultados permiten inferir que la colaboración resulta más productiva cuando no se limita a "leer en grupo", sino que se estructura mediante responsabilidades definidas, estrategias explícitas y metas compartidas (Bermillo & Merto, 2022; Mubarok & Sofiana, 2017).

Con todo, la colaboración no garantiza por sí misma una mejora motivacional. Su impacto puede diluirse cuando algunos estudiantes monopolizan la tarea, otros adoptan una

participación pasiva o el grupo se organiza sin criterios de interdependencia positiva. Por ello, el docente debe diseñar secuencias donde cada integrante tenga una función verificable —por ejemplo, mediador de vocabulario, formulador de inferencias, sintetizador, relator o crítico literario— y donde el producto final dependa de la contribución de todos. En términos didácticos, la colaboración motiva cuando distribuye el desafío sin anular la responsabilidad individual; es decir, cuando el grupo funciona como espacio de apoyo, pero no como refugio para evitar la lectura personal (Johnson et al., 2014; Guthrie & Klauda, 2014).

Efectos de la gamificación en el interés por la lectura

La gamificación puede incrementar el interés por la lectura cuando reorganiza la experiencia lectora bajo una lógica de progresión, reto y reconocimiento. Su aporte no consiste simplemente en añadir puntos, insignias o recompensas, sino en utilizar principios del diseño de juegos para hacer más visibles las metas, más inmediato el retorno sobre el desempeño y más significativa la participación del estudiante (Deterding et al., 2011). En lectura, esto puede traducirse en misiones literarias, niveles de comprensión, itinerarios de lectura, desafíos de inferencia, insignias por persistencia, narrativas de exploración textual o tableros de avance que muestren el recorrido del lector. Estos recursos pueden disminuir la percepción de monotonía, especialmente cuando la lectura escolar se asocia con obligatoriedad, evaluación punitiva o textos alejados de los intereses juveniles (Hamari et al., 2014; Bai et al., 2020).

No obstante, el interés lector que promueve la gamificación debe diferenciarse de una excitación momentánea producida por la novedad. La evidencia metaanalítica muestra que la gamificación puede generar efectos positivos en resultados cognitivos, motivacionales y conductuales, aunque tales efectos dependen de la calidad del diseño, del contexto educativo, de la duración de la intervención y de la combinación de elementos utilizados (Sailer & Homner, 2020). En este sentido, una estrategia gamificada orientada a la lectura debe evitar que el estudiante lea únicamente para acumular puntos; su finalidad debería ser que los

elementos lúdicos funcionen como mediadores hacia formas más profundas de implicación, tales como la curiosidad literaria, la autoeficacia lectora, la exploración de géneros y la perseverancia ante textos exigentes (Ryan & Deci, 2000; Sailer & Homner, 2020).

La investigación sobre lectura extensiva gamificada ofrece indicios relevantes para este artículo. Jun (2018), en una tesis doctoral sobre gamificación de la lectura extensiva, examinó efectos en motivación lectora en segunda lengua, cantidad de lectura y tiempo dedicado a leer; su trabajo resulta útil porque vincula elementos gamificados con variables específicamente lectoras, no solo con rendimiento general. Asimismo, Freiermuth e Ito (2022) analizaron una clase de lectura extensiva de inglés como lengua extranjera organizada mediante dinámicas de juego social, observando que actividades como Bibliobattle podían revitalizar la discusión de libros y estimular la participación. Estos estudios sugieren que la gamificación es más pertinente cuando se vincula con prácticas reales de lectura, conversación, recomendación y apropiación de textos, en lugar de operar como un sistema externo de premios desconectado del acto lector (Jun, 2018; Freiermuth & Ito, 2022).

En Lengua y Literatura, los efectos de la gamificación pueden observarse en tres planos complementarios. En el plano afectivo, puede aumentar el disfrute y reducir la resistencia inicial hacia la lectura; en el plano conductual, puede favorecer la constancia, el cumplimiento de metas y la participación en actividades de aula; en el plano cognitivo, puede orientar la atención hacia procesos como inferir, comparar, sintetizar, argumentar y valorar recursos literarios. Sin embargo, estos efectos no deben confundirse con una mejora automática de la comprensión profunda. Una actividad gamificada puede ser entretenida y, aun así, pobre desde el punto de vista interpretativo si no exige análisis textual, fundamentación de respuestas o diálogo crítico con el contenido leído (Bai et al., 2020; Sailer & Homner, 2020).

También es necesario advertir que la gamificación puede producir efectos contraproducentes cuando privilegia la competencia desmedida, la comparación pública o las

recompensas extrínsecas en detrimento del sentido lector. Hanus y Fox (2015) mostraron que ciertos diseños gamificados pueden afectar negativamente la motivación intrínseca cuando promueven comparación social, presión competitiva o satisfacción superficial. Por ello, en la enseñanza de Lengua y Literatura, los sistemas de puntos o clasificaciones deberían utilizarse con cautela, especialmente en grupos con lectores inseguros o con trayectorias de bajo rendimiento. La gamificación será pedagógicamente valiosa si protege la dignidad del estudiante, reconoce progresos diferenciados y convierte el logro lector en una experiencia de crecimiento, no de exhibición jerárquica (Hanus & Fox, 2015; Ryan & Deci, 2000).

Condiciones pedagógicas para integrar colaboración y gamificación

La integración de colaboración y gamificación requiere una planificación didáctica que subordine los recursos lúdicos al desarrollo de competencias lectoras. En otras palabras, no se trata de "gamificar" cualquier actividad ni de agrupar estudiantes sin mediación, sino de construir una arquitectura de aprendizaje donde cada reto, insignia, misión o narrativa tenga correspondencia con procesos lectores observables. Por ejemplo, una misión puede exigir identificar la tesis de un ensayo, reconstruir el conflicto de una narración, comparar voces poéticas o defender una interpretación mediante evidencias textuales. Así, la gamificación ofrece una estructura de avance y la colaboración proporciona el espacio social para argumentar, revisar y profundizar la comprensión (Deterding et al., 2011; Guthrie & Klauda, 2014).

Una primera condición pedagógica consiste en equilibrar autonomía y estructura. La autonomía no equivale a ausencia de orientación, sino a participación significativa en decisiones lectoras: elegir entre textos, seleccionar roles, decidir formatos de respuesta, proponer preguntas o construir rutas de lectura. La estructura, a su vez, permite que esas elecciones no deriven en dispersión, porque define criterios, tiempos, productos y niveles de complejidad. Desde la teoría de la autodeterminación, este equilibrio es decisivo: el estudiante

se compromete más cuando percibe que tiene margen de agencia, pero también cuando cuenta con apoyos que le permiten sentirse competente ante la tarea (Ryan & Deci, 2000; Guthrie et al., 2012).

Una segunda condición es diseñar retos colaborativos que no se limiten a la acumulación individual de recompensas. Si la gamificación se centra únicamente en puntajes personales, puede reforzar la competencia y debilitar la cooperación; en cambio, si se organiza mediante metas de equipo, misiones interdependientes y logros colectivos, puede fortalecer la responsabilidad compartida. En una clase de Lengua y Literatura, esto podría expresarse mediante círculos de lectura gamificados, expediciones por géneros literarios, debates por niveles, bitácoras grupales o proyectos de recomendación de obras. La clave es que el reconocimiento no premie solo la rapidez o la cantidad de páginas leídas, sino la calidad de las preguntas, la solidez de las interpretaciones, la escucha activa y la mejora progresiva del lector (Johnson et al., 2014; Sailer & Homner, 2020).

Una tercera condición se relaciona con la retroalimentación. Tanto la colaboración como la gamificación pierden potencia si el estudiante no recibe información clara sobre su desempeño lector. La retroalimentación debe indicar qué comprendió, qué inferencias necesita justificar, qué evidencias textuales puede incorporar y cómo mejorar su interpretación. En este punto, los elementos gamificados pueden ser útiles si funcionan como señales de progreso: niveles de dominio, insignias por estrategias lectoras, desbloqueo de desafíos más complejos o mapas de avance. Sin embargo, estos indicadores deben acompañarse de comentarios cualitativos, porque la motivación lectora no se consolida solo con recompensas, sino con la percepción de mejora real y con la posibilidad de atribuir el progreso al esfuerzo estratégico (Conradi et al., 2014; Schiefele et al., 2012).

Una cuarta condición implica cuidar la naturaleza de los textos y la pertinencia cultural de las actividades. La motivación lectora se ve afectada cuando los estudiantes no encuentran

vínculos entre los textos, sus experiencias, sus preguntas vitales y los problemas de su entorno. Por ello, una propuesta colaborativa y gamificada no debería limitarse a textos canónicos tratados de manera rígida, sino articular obras literarias, textos multimodales, crónicas, ensayos, poesía, narrativa juvenil y producciones locales cuando el currículo lo permita. La selección textual debe sostener exigencia académica, pero también abrir posibilidades de identificación, controversia, diálogo y apropiación estética (Gambrell, 2011; Webber et al., 2023).

La integración de métodos colaborativos y gamificación exige una evaluación coherente con la motivación que se pretende promover. Si se evalúa solo la respuesta correcta o el producto final, se invisibilizan procesos decisivos como la participación, la persistencia, la formulación de hipótesis, la argumentación entre pares y la revisión de interpretaciones. En cambio, si la evaluación incorpora rúbricas, autoevaluación, coevaluación y evidencias de progreso, el estudiante puede reconocer que leer no es únicamente acertar, sino aprender a construir sentido con mayor profundidad. En síntesis, el impacto pedagógico más sólido aparece cuando colaboración y gamificación convergen para hacer de la lectura una práctica social, desafiante y autorregulada, capaz de incrementar el interés lector sin empobrecer la exigencia intelectual de la asignatura de Lengua y Literatura (Guthrie & Klauda, 2014; Ryan & Deci, 2000; Sailer & Homner, 2020).

Discusión

La revisión realizada permite discutir que el impacto de los métodos colaborativos y la gamificación en la motivación lectora no reside en la simple incorporación de actividades grupales o recursos lúdicos, sino en la reconfiguración pedagógica de la experiencia de leer. La motivación lectora aparece como un constructo multidimensional, en el que convergen curiosidad, implicación, reconocimiento, competencia percibida, metas académicas y evitación

del esfuerzo; por ello, cualquier intervención didáctica que pretenda fortalecerla debe atender tanto la dimensión afectiva como la cognitiva y social del acto lector (Schiefele et al., 2012; Conradi et al., 2014). En este sentido, los métodos colaborativos y la gamificación adquieren relevancia cuando desplazan la lectura desde una práctica escolar obligatoria hacia una experiencia de agencia, interacción y progresión visible, capaz de sostener el compromiso del estudiante con textos literarios y no literarios (Guthrie & Klauda, 2014; Webber et al., 2023).

En relación con los métodos colaborativos, la evidencia sugiere que su aporte más sólido se encuentra en la posibilidad de convertir la lectura en una práctica dialógica. Cuando los estudiantes leen, discuten, formulan hipótesis, negocian interpretaciones y justifican sus respuestas ante otros, la comprensión deja de depender exclusivamente del desempeño individual y se fortalece mediante procesos de co-construcción de sentido. Esto es especialmente pertinente en Lengua y Literatura, donde la interpretación textual exige inferir, argumentar, contrastar perspectivas y reconocer la pluralidad de significados. Así, la colaboración puede incrementar la motivación porque satisface la necesidad de relación, reduce la ansiedad frente a textos complejos y permite que el estudiante perciba su participación como intelectualmente valiosa dentro del grupo (Ryan & Deci, 2000; Guthrie & Klauda, 2014).

Sin embargo, la discusión también exige matizar el alcance de la colaboración, pues no toda actividad grupal genera motivación lectora ni comprensión profunda. La literatura muestra que los apoyos de aula vinculados con elección, relevancia, colaboración y competencia pueden favorecer la motivación y el compromiso, pero estos efectos dependen de una mediación docente rigurosa, de metas claras y de responsabilidades individuales verificables (Guthrie & Klauda, 2014). Por tanto, el trabajo colaborativo resulta pedagógicamente fecundo cuando evita la distribución mecánica de tareas y promueve interdependencia positiva, argumentación, escucha crítica y corresponsabilidad interpretativa. En ausencia de estas condiciones, el grupo puede convertirse en un espacio de delegación pasiva, donde algunos

estudiantes sostienen el proceso lector mientras otros permanecen periféricos (Johnson et al., 2014; Guthrie & Klauda, 2014).

Respecto de la gamificación, los hallazgos revisados permiten afirmar que su incidencia en el interés lector depende menos de la presencia aislada de puntos, insignias o recompensas, y más de la calidad del diseño didáctico que articula esos elementos con procesos de lectura auténticos. La gamificación, entendida como el uso de elementos de diseño de juego en contextos no lúdicos, puede hacer visible el progreso, fragmentar metas complejas en desafíos alcanzables y ofrecer retroalimentación inmediata, lo cual favorece la persistencia ante tareas lectoras exigentes (Deterding et al., 2011; Hamari et al., 2014). No obstante, su valor educativo se reduce cuando los estímulos externos sustituyen el interés por el texto, pues la lectura corre el riesgo de convertirse en un medio instrumental para acumular recompensas y no en una práctica de comprensión, disfrute y apropiación cultural (Ryan & Deci, 2000; Hanus & Fox, 2015).

Los metaanálisis sobre gamificación educativa ofrecen una lectura equilibrada: existen efectos positivos sobre resultados cognitivos, motivacionales y conductuales, pero tales efectos son variables y dependen del contexto, la duración, la combinación de mecánicas y la alineación entre juego y aprendizaje (Bai et al., 2020; Sailer & Homner, 2020). En el caso de la motivación lectora, esto implica que las dinámicas gamificadas deben diseñarse para intensificar la relación con el texto, no para desplazarla. Una misión literaria, un reto de inferencias, una ruta de lectura por niveles o una narrativa de exploración textual pueden favorecer el interés si conducen a leer mejor, dialogar con mayor profundidad y reconocer avances reales; en cambio, una tabla de clasificación centrada únicamente en velocidad o cantidad puede reforzar comparación social y desmotivar a lectores con menor seguridad académica (Hanus & Fox, 2015; Sailer & Homner, 2020).

De este modo, la principal convergencia entre colaboración y gamificación se encuentra en su capacidad para atender las necesidades de autonomía, competencia y relación descritas por la teoría de la autodeterminación. La autonomía se fortalece cuando el estudiante puede elegir textos, roles, rutas de lectura o productos interpretativos; la competencia se consolida cuando recibe retroalimentación clara y percibe progreso; y la relación se robustece cuando los desafíos lectores exigen cooperación, diálogo y reconocimiento mutuo (Ryan & Deci, 2000). Desde esta perspectiva, la integración más prometedora no sería una gamificación competitiva e individualista, sino una gamificación colaborativa orientada a metas compartidas, donde el logro no dependa de superar a otros, sino de construir interpretaciones más elaboradas, sostener la lectura y participar en una comunidad discursiva (Guthrie & Klauda, 2014; Sailer & Homner, 2020).

La discusión también permite reconocer una tensión pedagógica importante: motivar no equivale a simplificar la lectura ni a convertirla en entretenimiento superficial. La asignatura de Lengua y Literatura exige preservar la densidad interpretativa de los textos, la formación estética, la argumentación crítica y el encuentro con formas discursivas complejas. Por ello, las estrategias colaborativas y gamificadas deben funcionar como andamiajes para acceder a esa complejidad, no como sustitutos de ella. En términos didácticos, una propuesta sólida debe combinar textos culturalmente significativos, preguntas retadoras, roles cooperativos, retroalimentación cualitativa y evidencias de progreso lector, evitando que la innovación metodológica se reduzca a una envoltura atractiva sin transformación cognitiva profunda (Conradi et al., 2014; Webber et al., 2023).

Al tratarse de una revisión bibliográfica exploratoria, los resultados deben interpretarse con prudencia, pues la heterogeneidad de estudios, niveles educativos, instrumentos, contextos y diseños impide formular conclusiones causales definitivas. Aun así, la literatura permite sostener que la colaboración y la gamificación poseen un potencial relevante para fortalecer la

motivación lectora cuando se integran con intencionalidad pedagógica, coherencia curricular y sensibilidad hacia las diferencias entre lectores. La contribución central del artículo consiste, por tanto, en articular dos enfoques que con frecuencia se estudian por separado y en mostrar que su impacto depende de una condición común: convertir la lectura en una experiencia socialmente situada, cognitivamente desafiante, afectivamente significativa y progresivamente autorregulada (Schiefele et al., 2012; Ryan & Deci, 2000; Sailer & Homner, 2020).

Conclusión

Las evidencias revisadas permiten concluir que los métodos colaborativos y las estrategias de gamificación poseen un potencial significativo para fortalecer la motivación lectora en la asignatura de Lengua y Literatura, siempre que se integren como mediaciones pedagógicas intencionales y no como recursos accesorios. Su impacto se manifiesta cuando la lectura deja de ser una práctica individual, obligatoria y centrada exclusivamente en la evaluación, para convertirse en una experiencia participativa, desafiante y socialmente significativa.

En este sentido, los métodos colaborativos favorecen la motivación lectora porque promueven la interacción entre pares, la construcción compartida de significado y la valoración de la voz del estudiante dentro del proceso interpretativo. La lectura adquiere mayor sentido cuando los estudiantes dialogan, argumentan, contrastan perspectivas y asumen responsabilidades dentro de una comunidad de aprendizaje. Por ello, la colaboración no solo contribuye a la comprensión textual, sino que también fortalece la seguridad lectora, la participación activa y el compromiso con los textos.

Asimismo, la gamificación puede incrementar el interés por la lectura al introducir dinámicas de reto, progreso, retroalimentación y reconocimiento que hacen más visible el avance del lector. Sin embargo, su eficacia no depende de la simple incorporación de puntos,

insignias o recompensas, sino de la manera en que estos elementos se vinculan con metas lectoras auténticas. Cuando la gamificación se orienta hacia la exploración, la interpretación, la persistencia y el disfrute del texto, puede estimular una implicación más sostenida; en cambio, si se reduce a una competencia superficial, corre el riesgo de desplazar el sentido formativo de la lectura.

La integración entre colaboración y gamificación exige, por tanto, una planificación didáctica equilibrada. Las actividades deben promover autonomía, competencia percibida, interacción social y progresión lectora, evitando que el componente lúdico sustituya la profundidad interpretativa propia de Lengua y Literatura. En consecuencia, las estrategias más pertinentes son aquellas que articulan misiones de lectura, círculos literarios, debates, roles cooperativos, desafíos interpretativos y productos colectivos con criterios claros de evaluación y retroalimentación.

Finalmente, este artículo permite sostener que la motivación lectora no se incrementa mediante fórmulas metodológicas aisladas, sino mediante ambientes de aprendizaje que otorguen sentido, participación y reconocimiento al acto de leer. La principal contribución de la revisión radica en mostrar que los métodos colaborativos y la gamificación pueden complementarse para transformar la lectura escolar en una práctica más activa, inclusiva y significativa. No obstante, se requiere continuar investigando su aplicación en contextos específicos de Lengua y Literatura, con diseños empíricos que permitan valorar su incidencia real en el interés lector, la comprensión textual y la formación de lectores autónomos.

Referencias bibliográficas

Bai, S., Hew, K. F., & Huang, B. (2020). Does gamification improve student learning outcome? Evidence from a meta-analysis and synthesis of qualitative data in educational contexts. *Educational Research Review, 30*, 100322. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2020.100322

Bermillo, J. E., & Merto, V. L. T. (2022). Collaborative strategic reading on students'

comprehension and motivation. *European Journal of English Language Teaching, 7*(1), 97–113. https://doi.org/10.46827/ejel.v7i1.4148

Concha-Ramirez, J. A., Saavedra-Calberto, I. M., Ordoñez-Loor, I. I., & Alcivar-Córdova, D. M. (2023). Impacto de la gamificación en la motivación y el compromiso estudiantil en educación primaria. *Revista Científica Ciencia Y Método, 1*(4), 44-55. https://doi.org/10.55813/gaea/rcym/v1/n4/22

Conradi, K., Jang, B. G., & McKenna, M. C. (2014). Motivation terminology in reading research: A conceptual review. *Educational Psychology Review, 26*, 127–164. https://doi.org/10.1007/s10648-013-9245-z

Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., & Nacke, L. (2011). From game design elements to gamefulness: Defining "gamification". *Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference*, 9–15. https://doi.org/10.1145/2181037.2181040

Freiermuth, M. R., & Ito, M. (2022). Battling with books: The gamification of an EFL extensive reading class. *Simulation & Gaming, 53*(1), 22–55. https://doi.org/10.1177/10468781211061858

Gambrell, L. B. (2011). Seven rules of engagement: What's most important to know about motivation to read. *The Reading Teacher, 65*(3), 172–178. https://doi.org/10.1002/TRTR.01024

Guthrie, J. T., & Klauda, S. L. (2014). Effects of classroom practices on reading comprehension, engagement, and motivations for adolescents. *Reading Research Quarterly, 49*(4), 387–416. https://doi.org/10.1002/rrq.81

Guthrie, J. T., Wigfield, A., & You, W. (2012). Instructional contexts for engagement and achievement in reading. En S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 601–634). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_29

Hamari, J., Koivisto, J., & Sarsa, H. (2014). Does gamification work? A literature review of empirical studies on gamification. *2014 47th Hawaii International Conference on System Sciences*, 3025–3034. https://doi.org/10.1109/HICSS.2014.377

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

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

Ilvis-Vacacela, J. M., Guaita-Lagua, Z. C., & Yuquilema-Cachipud, M. A. (2025). El impacto de herramientas digitales en el aprendizaje de la lengua Kichwa: experiencia innovadora de enseñanza virtual. *Journal of Economic and Social Science Research*, *5*(1), 93–106. https://doi.org/10.55813/gaea/jessr/v5/n1/156

Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Smith, K. A. (2014). Cooperative learning: Improving university instruction by basing practice on validated theory. *Journal on Excellence in College Teaching, 25*(3–4), 85–118. https://eric.ed.gov/?id=EJ1041374

Jun, H. (2018). *The gamification of extensive reading: Investigating the effects in L2 reading motivation, reading amount, and time spent reading* [Tesis doctoral, Seoul National University]. SNU Open Repository and Archive.

Mubarok, H., & Sofiana, N. (2017). Cooperative Integrated Reading and Composition (CIRC) and reading motivation: Examining the effect on students' reading ability. *Lingua Cultura, 11*(2), 121–126. https://doi.org/10.21512/lc.v11i2.1824

OECD. (2023). *PISA 2022 results (Volume I): The state of learning and equity in education*. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/53f23881-en

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

Ramos-Saltos, L. A., Vélez-Olvera, E. R., Piña-Roldán, V. A., & Pereira-Loor, J. M. (2026). Práctica Oral mejorada con IA en el aula de Inglés como Lengua Extranjera (EFL) de Secundaria Superior: una Revisión Sistemática de la evidencia reciente. *Revista Científica Ciencia Y Método, 4*(1), 516-532. https://doi.org/10.55813/gaea/rcym/v4/n1/168

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist, 55*(1), 68–78. https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68

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

Schiefele, U., Schaffner, E., Möller, J., & Wigfield, A. (2012). Dimensions of reading motivation and their relation to reading behavior and competence. *Reading Research Quarterly, 47*(4), 427–463. https://doi.org/10.1002/RRQ.030

Tenesaca-Morales, C. A., Yagual-Tumbaco, S. Y., Caranqui-Pintag, M. A., Caiza-Maiza, V. del R., & Cardenas-Coronel, M. C. (2025). Gamificación adaptada para estudiantes con trastorno por déficit de atención (TDA) en la enseñanza de lengua y literatura: impacto en el desempeño escolar. *Revista Científica Ciencia Y Método, 3*(4), 135-148. https://doi.org/10.55813/gaea/rcym/v3/n4/100

Vélez-Olvera, E. R., Jara-Barros, C. F., Piña-Roldán, V. A., & Ramos-Saltos, L. A. (2026). Enseñanza de inglés como lengua extranjera mejorada con IA: Evidencia de una escuela secundaria pública Ecuatoriana. *Revista Científica Ciencia Y Método, 4*(2), 112-130. https://doi.org/10.55813/gaea/rcym/v4/n2/184

Vélez-Olvera, E. R., Jara-Barros, C. F., Piña-Roldán, V. A., & Ramos-Saltos, L. A. (2026). Enseñanza de inglés como lengua extranjera mejorada con IA: Evidencia de una escuela secundaria pública Ecuatoriana. *Revista Científica Ciencia Y Método, 4*(2), 112-130. https://doi.org/10.55813/gaea/rcym/v4/n2/184

Webber, C., Wilkinson, K., Duncan, L., & McGeown, S. (2023). Approaches for supporting adolescents' reading motivation: Existing research and future priorities. *Frontiers in Education, 8*, 1254048. https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1254048