

El aprendizaje basado en el juego como estrategia para fortalecer el desarrollo integral en niños de Educación Inicial.

Game-Based Learning as a Strategy to Strengthen Holistic Development in Early Childhood Education.

PALABRA VERDADERA

Recepción: 11/08/2026

Aceptación: 16/08/2026

Publicación: 11/09/2026

AUTOR/ES

- **Silvia Elisabeth Sánchez Orozco**
- Universidad Indoamerica
- silvitasanchez769@gmail.com
- <https://orcid.org/0009-0009-9258-4165>
- Ecuador
- **Luisana Maritza Vite Aguirre**
- Universidad Estatal de Milagro
- luisita19872011@hotmail.com
- <https://orcid.org/0009-0005-5398-3084>
- Ecuador
- **Katya Maritza Tupiza Oña**
- Universidad Estatal de Milagro
- katyto892@gmail.com
- <https://orcid.org/0009-0007-9933-6936>
- Ecuador
- **Tatiana Karina Altamirano Astudillo**
- Unidad Educativa Sayausi
- tatiana.altamirano@docentes.educacion.edu.ec
- <https://Orcid.org/009-0003-5788-0555>
- Ecuador
- **Diego Javier Almachi Iza**
- Universidad Internacional de la Rioja (UNIR)
- diegojai_1996@live.com
- <https://orcid.org/0009-0009-2748-9284>
- Ecuador
- **Vilma Nathali Lara Soto**
- Universidad Estatal de Milagro
- nathalischu@hotmail.com
- <https://orcid.org/my-orcid?orcid=0009-0000-8539-5133>
- Ecuador

CITACIÓN:

Sánchez Orozco, S. E., Vite Aguirre, L. M., Tupiza Oña, K. M., Altamirano Astudillo, T. K., Almachi Iza, D. J., & Lara Soto, V. N. (2026). El aprendizaje basado en el juego como estrategia para fortalecer el desarrollo integral en niños de educación inicial. Revista Científica Tsafiki, 3(2), 88–109.

RESUMEN

La gamificación llega a las aulas de Educación Inicial presentada como garantía de motivación, mientras la discusión pública se organiza en dos posiciones simétricas que no ofrecen al docente ningún criterio de decisión. Este artículo analiza las tensiones que atraviesan la aplicación de la gamificación en el subnivel 2 de Educación Inicial, con el propósito de derivar criterios pedagógicos aplicables al contexto ecuatoriano. Se desarrolló una revisión documental con enfoque cualitativo descriptivo-analítico e interpretativo, sobre literatura científica publicada entre 2018 y 2026, localizada en bases regionales e internacionales y complementada con normativa nacional. El análisis se organizó en tres ejes: la relación entre captación y fragmentación de la atención infantil; la relación entre recompensa externa y motivación intrínseca en un nivel donde el juego constituye la actividad espontánea del niño; y la tensión entre gamificación digital y analógica frente a las condiciones materiales del sistema educativo ecuatoriano. Los hallazgos indican que la evidencia disponible respalda simultáneamente las posiciones favorables y críticas porque mide objetos distintos: la gamificación modifica de manera más consistente la experiencia de aprender que el aprendizaje mismo. Se concluye que en Educación Inicial la variante analógica debería constituir la opción por defecto y la digital aquella que requiere justificación, y que el criterio decisivo no es la presencia de mecánicas lúdicas sino su efecto sobre la agencia del niño.

Palabras clave: atención infantil; brecha digital; Educación Inicial; gamificación; juego; motivación intrínseca.

PALABRAS CLAVE: Atención infantil; brecha digital; Educación Inicial; gamificación; juego; motivación intrínseca

ABSTRACT

Gamification reaches early childhood classrooms presented as a guarantee of motivation, while public discussion is organized around two symmetrical positions that offer teachers no criteria for decision-making. This article analyzes the tensions running through the application of gamification in the second sublevel of early childhood education, in order to derive pedagogical criteria applicable to the Ecuadorian context. A documentary review was conducted with a qualitative, descriptive-analytical and interpretive approach, covering scientific literature published between 2018 and 2026, located in regional and international databases and complemented with national regulations. The analysis was organized around three axes: the relationship between capturing and fragmenting children's attention; the relationship between external reward and intrinsic motivation at an educational level where

play is the child's spontaneous activity; and the tension between digital and analog gamification in light of the material conditions of the Ecuadorian education system. Findings indicate that available evidence simultaneously supports favorable and critical positions because it measures different objects: gamification modifies the experience of learning more consistently than learning itself. It is concluded that in early childhood education the analog variant should be the default option and the digital one that which requires justification, and that the decisive criterion is not the presence of game mechanics but their effect on the child's agency.

KEYWORDS: Children's attention; digital divide; early childhood education; gamification; play; intrinsic motivation.

INTRODUCCIÓN

Pocas propuestas de innovación han llegado a las aulas de Educación Inicial con tanta fuerza y con tan pocas condiciones de uso como la gamificación. En congresos, capacitaciones y repositorios de recursos, la palabra circula asociada a un resultado que se presenta como automático: si la actividad se convierte en juego, los niños y niñas se motivan y aprenden más. Alrededor de esa promesa se han organizado dos discursos simétricos y poco útiles. El primero celebra cualquier incorporación de mecánicas lúdicas como signo de renovación pedagógica. El segundo advierte que se trata de una moda tecnológica que distrae y desplaza actividades de mayor valor formativo. El docente del subnivel 2, que debe decidir el lunes si organiza una experiencia de aprendizaje con puntos, insignias y desafíos, no encuentra en ninguno de los dos discursos un criterio que le permita resolver el caso concreto.

La dificultad no proviene de la falta de evidencia, sino de su naturaleza. La literatura disponible sostiene simultáneamente las dos posiciones, y ninguna de las dos falsea sus datos. Alotaibi (2024), en una revisión sistemática con metaanálisis sobre aprendizaje basado en juegos en educación infantil, reporta efectos moderados a grandes sobre resultados cognitivos, sociales, emocionales, motivacionales y de compromiso. Jose et al. (2024), en cambio, describen lo que denominan efecto fantasma: cuando la arquitectura de la actividad se apoya en recompensas externas, el estudiante desarrolla una comprensión superficial del contenido y una dependencia creciente de la gratificación inmediata, hasta el punto de tolerar mal aquello que no la ofrece. Un tercer aporte permite entender por qué ambas afirmaciones pueden coexistir. Li et al. (2024), tras sintetizar treinta y cinco intervenciones con alrededor de dos mil quinientos participantes, encuentran un efecto global pequeño en favor de la gamificación, con incidencia positiva sobre la percepción de autonomía y de relación con otros, pero incidencia mínima sobre la competencia. Leídos en conjunto, estos hallazgos sugieren que la gamificación modifica de

manera más consistente la experiencia de aprender que el aprendizaje mismo. La discusión, entonces, no debería ordenarse en torno a si la gamificación funciona, sino en torno a qué transforma, a qué costo y bajo qué condiciones.

Precisar el objeto resulta indispensable, porque buena parte de la ambigüedad del debate proviene de una superposición terminológica. La gamificación consiste en el uso de elementos de diseño de juego en contextos que no son juegos (Deterding et al., 2011), definición que Buendía Cueva et al. (2025) retoman y precisan para la educación infantil como la incorporación de mecánicas y elementos propios del juego —puntos, niveles, insignias, desafíos, narrativa— en actividades que no fueron diseñadas como juego y que persiguen un propósito ajeno al entretenimiento. Se distingue del aprendizaje basado en juegos, donde el juego constituye el medio mismo del aprendizaje y no un envoltorio de la tarea (Plass et al., 2015), y se distingue con mayor razón del juego libre, actividad iniciada y conducida por el niño sin finalidad externa. Estas tres nociones aparecen con frecuencia intercambiadas en la literatura y en los materiales de capacitación docente, y esa indistinción tiene consecuencias prácticas: permite atribuir a una actividad gamificada los beneficios documentados para el juego, y permite atribuir al juego los riesgos documentados para las mecánicas de recompensa.

En Educación Inicial esa confusión resulta especialmente costosa, por una razón que distingue al nivel de todos los demás. En el subnivel 2, el niño de tres a cinco años ya juega por iniciativa propia: el juego no es una estrategia que el adulto deba introducir, sino la forma en que el niño explora, representa y organiza su experiencia; el Currículo de Educación Inicial lo instituye como la metodología propia del nivel (Ministerio de Educación del Ecuador, 2014) y la evidencia lo asocia con el desarrollo del control cognitivo (Constien et al., 2026). Cuando la gamificación se aplica en bachillerato, introduce elementos lúdicos en un terreno del que habían sido expulsados. Cuando se aplica en Educación Inicial, se superpone a un terreno que ya es lúdico por definición. La pregunta pertinente cambia de naturaleza: no se trata de establecer si la gamificación motiva a quien no estaba motivado, sino de examinar qué le agrega —y qué podría estarle quitando— a un niño cuya actividad espontánea es precisamente jugar.

Las revisiones producidas en la región coinciden en un balance favorable y en dos advertencias. Buendía Cueva et al. (2025), a partir de diez estudios publicados entre 2019 y 2024, documentan avances en lectura, escritura, oralidad y aprendizaje autónomo cuando la gamificación se articula con herramientas tecnológicas accesibles, y observan que los efectos resultan particularmente visibles en poblaciones en situación de desventaja socioeconómica. Maza Mori (2025), en la única revisión localizada que se circunscribe exactamente a la franja

de cero a seis años, converge en el reconocimiento de la gamificación como herramienta pedagógica eficaz para el fortalecimiento de habilidades cognitivas y emocionales. Ambos trabajos, sin embargo, cierran con reservas de peso: la necesidad de adaptar las herramientas a las particularidades culturales y educativas de cada contexto, la insuficiencia de la formación docente para una implementación pertinente y la ausencia de instrumentos de evaluación consistentes que permitan comparar resultados entre estudios. A ello se añade un rasgo transversal del corpus que ninguna de las dos revisiones problematiza: la gamificación que la literatura examina es, casi sin excepción, gamificación digital, mediada por aplicaciones, tabletas o plataformas interactivas.

La evidencia sobre atención introduce una advertencia adicional que rara vez se incorpora a la discusión pedagógica. Namazi y Sadeghi (2024) documentan que la exposición a estímulos audiovisuales produce efectos inmediatos sobre las funciones ejecutivas y la atención de niños en edad preescolar. El hallazgo no se refiere a la gamificación, pero resulta pertinente para ella, porque los recursos que la literatura describe como responsables del compromiso infantil —sonido, movimiento, color, retroalimentación instantánea, cambio rápido de escena— son exactamente los mismos que operan en la exposición audiovisual. Surge así una posibilidad incómoda: que el mecanismo que capta la atención del niño y el mecanismo que la fragmenta no sean dos mecanismos distintos, sino uno solo, cuyo efecto depende de la dosis, del diseño y del acompañamiento adulto.

El aula ecuatoriana añade dos condiciones que la literatura internacional no contempla. La primera es de orden curricular. El Ministerio de Educación del Ecuador (2023) expidió el Marco Curricular Competencial de Aprendizajes, de cumplimiento obligatorio, cuya implementación plena inició en el año lectivo 2025-2026 comenzando por el primer año del Nivel Inicial, y cuyo proceso de formación docente se desarrolló durante el año lectivo previo. Cualquier propuesta de innovación metodológica llega, por lo tanto, a un nivel educativo que está reorganizando simultáneamente su marco de referencia; la gamificación no se incorpora a una práctica estabilizada, sino a una práctica en transición. La segunda condición es material. Guarnizo Cajamarca et al. (2025) caracterizan la educación rural ecuatoriana por una infraestructura tecnológica limitada, una conectividad deficiente, la falta de formación docente para el uso pedagógico de las tecnologías y la escasez de contenidos educativos adaptados a la realidad sociocultural de las comunidades. Una propuesta metodológica que presuponga dispositivos y conectividad no es neutral en este escenario: puede beneficiar a las aulas que ya están mejor dotadas y ampliar la distancia con las demás.

De este panorama se desprenden cuatro vacíos que el presente artículo asume como punto de partida. En primer lugar, la gamificación en Educación Inicial no ha sido analizada como campo de tensiones, sino como intervención cuya eficacia se afirma o se niega; el resultado es una literatura útil para argumentar posiciones y poco útil para tomar decisiones de aula. En segundo lugar, no se localizaron estudios longitudinales que sigan a niños de tres a cinco años durante el tiempo suficiente para establecer qué permanece cuando la novedad del dispositivo se agota: la evidencia disponible para esta población proviene de intervenciones breves o de mediciones de efecto inmediato, y la investigación sobre la evolución temporal de los efectos de la gamificación se ha desarrollado en poblaciones de educación secundaria y superior, cuya transferibilidad a la primera infancia no puede darse por supuesta. En tercer lugar, la equiparación tácita entre gamificación y gamificación digital deja sin examinar la variante analógica, que es la única viable en una porción considerable de las aulas ecuatorianas. En cuarto lugar, la producción nacional sobre gamificación se concentra en Educación General Básica y en niveles superiores, y resulta escasa en Educación Inicial propiamente dicha; esa escasez no es un detalle bibliográfico, sino la constatación de que el nivel educativo donde el juego es constitutivo ha sido el menos estudiado en relación con una estrategia que dice apoyarse en el juego.

El objetivo de este artículo es analizar las tensiones que atraviesan la aplicación de la gamificación en el aula de Educación Inicial, a partir de la literatura científica reciente, para derivar criterios pedagógicos aplicables al contexto ecuatoriano. De manera específica, se examina la tensión entre la captación de la atención infantil y su fragmentación; se analiza la relación entre recompensa externa y motivación intrínseca en un nivel donde el juego constituye la actividad espontánea del niño; se caracteriza la tensión entre gamificación digital y gamificación analógica en función de las condiciones materiales del sistema educativo ecuatoriano y de las recomendaciones vigentes sobre exposición a pantallas en menores de cinco años; y se articulan los tres análisis en criterios de decisión para el docente. El aporte que se ofrece no consiste en un veredicto sobre la gamificación, sino en un conjunto de preguntas que el docente puede formularse antes de gamificar una experiencia de aprendizaje, junto con los elementos necesarios para responderlas con los recursos de los que efectivamente dispone.

MÉTODOS Y MATERIALES

El estudio se desarrolló mediante un enfoque cualitativo de carácter descriptivo-analítico e interpretativo —«Hernández-Sampieri, R., y Mendoza Torres, C. P. (2018). Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta. McGraw-Hill

Education»—, materializado en una revisión documental de literatura científica, entendida como el examen sistemático de documentos para extraer significado y construir conocimiento sobre un fenómeno —«Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40»—. No se realizó trabajo de campo, no se recolectaron datos primarios y no se aplicaron instrumentos a personas: el objeto de análisis es el discurso científico disponible sobre la gamificación en la primera infancia y su confrontación con las condiciones del sistema educativo ecuatoriano. Esta elección responde a la naturaleza del problema planteado. La pregunta que organiza el artículo no interroga por la magnitud de un efecto, sino por la coherencia interna de un cuerpo de evidencia que sostiene conclusiones opuestas; se trata de una pregunta de interpretación, no de medición, y exige por tanto un procedimiento de análisis conceptual sobre fuentes secundarias.

El corpus se constituyó en dos etapas. La primera consistió en la revisión de un repositorio documental propio, organizado por áreas temáticas, del cual se recuperaron los trabajos referidos a juego, tecnología, atención y funciones ejecutivas en la primera infancia. La segunda etapa consistió en una búsqueda externa en bases regionales e internacionales — SciELO, Redalyc, Dialnet, Latindex, ERIC y Scopus—, en repositorios de revistas de acceso abierto y en los portales oficiales del Ministerio de Educación del Ecuador y de organismos internacionales. Las ecuaciones de búsqueda combinaron los descriptores gamificación, aprendizaje basado en juegos, educación inicial, preescolar, primera infancia, atención, motivación y brecha digital, con sus equivalentes en inglés y con los operadores booleanos correspondientes.

Se establecieron como criterios de inclusión la publicación entre 2018 y 2026, con prioridad para el período 2022-2026; la difusión en revistas con revisión por pares e indexación verificable, o la condición de documento oficial de un organismo público o internacional; la pertinencia respecto de la población de tres a cinco años o de las condiciones del sistema educativo ecuatoriano; y la preferencia por revisiones sistemáticas y metaanálisis cuando la afirmación en juego fuese de alcance general. Se excluyeron los sitios sin autoría identificable, los agregadores de contenido, los resúmenes de terceros, las publicaciones sin indexación comprobable y los trabajos cuya población correspondiera exclusivamente a niveles educativos posteriores, salvo cuando se los incorporó de manera explícita como contraste, advirtiendo en el texto la diferencia de población. Cada fuente fue consultada en su versión original: los datos de autoría, año, publicación e identificador digital se verificaron contra el documento y no contra registros de buscadores. La formulación de las ecuaciones de búsqueda, la explicitación

de los criterios de elegibilidad y el registro de las exclusiones siguieron de manera orientativa las recomendaciones de transparencia en la comunicación de revisiones —«Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., et al. (2021). The PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ*, 372, n71»—, sin que ello convierta el presente trabajo en una revisión sistemática: el propósito es interpretativo y no de síntesis de efectos, de modo que no se elaboró protocolo registrado, diagrama de flujo ni evaluación del riesgo de sesgo.

El análisis se organizó mediante la construcción de tres categorías, definidas a partir de las tensiones que la lectura del corpus permitió identificar y no a partir de una clasificación previa. Este procedimiento de codificación inductiva, en el que las categorías emergen del material y no de un marco impuesto de antemano, corresponde al análisis temático descrito en «Braun, V., y Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101». La primera categoría examina la relación entre la captación de la atención infantil y su posible fragmentación. La segunda analiza la relación entre recompensa externa y motivación intrínseca en un nivel educativo donde el juego constituye la actividad espontánea del niño. La tercera caracteriza la tensión entre gamificación digital y gamificación analógica a la luz de las condiciones materiales del sistema educativo ecuatoriano y de las recomendaciones vigentes sobre exposición a pantallas en menores de cinco años. En cada categoría se procedió a exponer la posición predominante en la literatura, identificar convergencias entre autores, señalar discrepancias y vacíos, elaborar una interpretación propia del conjunto y derivar sus implicaciones para la práctica docente.

El procedimiento presenta límites que conviene declarar. El corpus está dominado por literatura en lengua inglesa producida en contextos de alta disponibilidad tecnológica, lo que introduce un sesgo en la definición misma de lo que se entiende por gamificación. La producción ecuatoriana sobre el tema, además, es escasa en el nivel de Educación Inicial, de modo que buena parte del anclaje nacional se sostiene en literatura sobre condiciones del sistema y no sobre la estrategia analizada. Finalmente, la ausencia de estudios longitudinales en la franja de tres a cinco años impide pronunciarse sobre la permanencia de los efectos, y obliga a formular las conclusiones en términos de criterios de decisión antes que de resultados esperables.

ANÁLISIS DE RESULTADOS

Primera tensión: atención capturada y atención sostenida

Lo que la evidencia respalda sin discusión

La primera tensión se organiza en torno a un equívoco que atraviesa buena parte de la discusión pedagógica sobre gamificación: el supuesto de que captar la atención y sostenerla son grados de un mismo fenómeno. La literatura favorable a la gamificación documenta con consistencia la primera parte de ese supuesto. Alotaibi (2024) reporta efectos moderados a grandes sobre el compromiso de los niños, y Buendía Cueva et al. (2025) identifican con precisión los recursos que producen ese resultado: sonidos, voces, textos, imágenes y movimiento que atraen la atención del niño y le resultan atractivos. La convergencia entre ambos trabajos es sólida y no debería discutirse: una actividad gamificada capta la atención infantil con más facilidad que una actividad que no lo está.

Los recursos responsables de esa captación, identificados por Buendía Cueva et al. (2025), son los siguientes:

- **Estímulo sonoro:** efectos de audio, voces y música asociados a la acción del niño.
- **Estímulo visual:** imágenes, color y movimiento en pantalla.
- **Retroalimentación inmediata:** respuesta del sistema en el instante mismo de la acción.
- **Variación rápida de escena:** renovación del estímulo antes de que la atención decaiga.

El punto de fractura: qué ocurre con la atención una vez capturada

El problema aparece cuando se examina qué ocurre con esa atención una vez capturada. Namazi y Sadeghi (2024) documentan efectos inmediatos de la exposición a estímulos audiovisuales sobre las funciones ejecutivas y la atención de niños en edad preescolar. Su objeto no es la gamificación, y esa distancia obliga a la prudencia; pero los recursos que examinan — densidad de estímulos, cambio rápido, retroalimentación audiovisual constante— son precisamente los que Buendía Cueva et al. (2025) señalan como responsables del atractivo de los entornos gamificados. La coincidencia en el mecanismo, más que en el objeto, es lo que vuelve pertinente el contraste. Muir et al. (2023), por su parte, al sistematizar intervenciones dirigidas a la autorregulación y las funciones ejecutivas en contextos preescolares, permiten situar la cuestión en su justa medida: lo que la evidencia asocia con el desarrollo de estas capacidades son intervenciones sostenidas, mediadas por el adulto y prolongadas en el tiempo,

no episodios de alta activación.

Tabla 1. *Posturas sobre el efecto de la gamificación en la atención y el compromiso infantil*

Autor(es) y año	Tipo de estudio y corpus	Hallazgo o cifra reportada	Postura	Aporte al argumento
Alotaibi (2024)	Revisión sistemática con metaanálisis; aprendizaje basado en juegos en educación infantil	Efectos moderados a grandes sobre resultados cognitivos, sociales, emocionales, motivacionales y de compromiso	Favorable	Establece que la captación de la atención es un efecto documentado y no discutible
Buendía Cueva et al. (2025)	Revisión sistemática; 10 estudios publicados entre 2019 y 2024	Avances en lectura, escritura, oralidad y aprendizaje autónomo; efectos más visibles en poblaciones en desventaja socioeconómica	Favorable con reservas	Identifica los recursos concretos que producen la captación: sonido, voz, imagen y movimiento
Namazi y Sadeghi (2024)	Revisión sistemática; exposición a estímulos audiovisuales en preescolares	Efectos inmediatos sobre las funciones ejecutivas y la atención	Crítica (objeto contiguo)	Muestra que el mecanismo que capta la atención puede ser el mismo que la fragmenta
Muir et al. (2023)	Revisión sistemática; intervenciones en autorregulación y funciones ejecutivas en preescolar	Lo eficaz son intervenciones sostenidas, mediadas por el adulto y prolongadas en el tiempo, no episodios de alta activación	Condicionant e	Sitúa la mediación docente como condición y no como acompañamiento accesorio

Nota. Síntesis construida a partir de Alotaibi (2024), Buendía Cueva et al. (2025), Namazi y Sadeghi (2024) y Muir et al. (2023). Las cifras y descriptores de magnitud son los reportados por cada estudio.

La lectura conjunta de la Tabla 1 muestra que las tres primeras entradas no se contradicen: describen momentos distintos de un mismo proceso. Alotaibi (2024) y Buendía Cueva et al. (2025) documentan el instante de la captación; Namazi y Sadeghi (2024) documentan lo que ocurre después, cuando la densidad de estímulo se sostiene en el tiempo. La cuarta entrada es la que reordena el conjunto: si lo que Muir et al. (2023) asocian con el desarrollo de la autorregulación son intervenciones prolongadas y mediadas por el adulto, entonces la atención capturada y la atención sostenida no constituyen dos grados de un mismo fenómeno, sino dos fenómenos de naturaleza distinta. Esta distinción, que la literatura sobre gamificación en primera infancia no formula de manera explícita, es la que permite derivar el criterio de aula que se enuncia a continuación.

De la lectura conjunta de estos trabajos se desprende una distinción que la literatura sobre gamificación en primera infancia no formula explícitamente y que resulta decisiva para el aula. La atención capturada la produce el estímulo; la atención sostenida la construye el niño, con andamiaje adulto y a lo largo del tiempo. Son dos fenómenos de naturaleza distinta y no dos intensidades del mismo. Una consecuencia práctica se sigue de inmediato: una actividad que necesita renovar el estímulo cada poco minuto para retener al niño no está desarrollando su capacidad de atención, sino ocupando su lugar. El estímulo hace el trabajo que debería estar haciendo el niño. En términos de desarrollo esto no es indiferente, porque la capacidad de permanecer en una tarea que ha dejado de ser novedosa es exactamente una de las habilidades que el nivel se propone construir (Ministerio de Educación del Ecuador, 2014).

Criterio para el aula: ¿quién sostiene la actividad?

El criterio que este análisis ofrece al docente ecuatoriano es una pregunta que puede formularse sobre cualquier experiencia de aprendizaje gamificada antes de aplicarla: ¿quién sostiene esta actividad, el estímulo o el niño? Si al retirar la mecánica lúdica la actividad se derrumba, la mecánica no era el envoltorio del contenido: era el contenido. En aulas numerosas, donde la gestión del grupo presiona hacia recursos que capturan la atención de manera inmediata, esta pregunta protege al docente de una confusión costosa: la de interpretar el silencio y la fijación de los niños ante un dispositivo como indicadores de aprendizaje. La evidencia revisada no autoriza esa lectura.

Queda por precisar de qué depende que un mismo recurso produzca un efecto o el contrario, y la respuesta que la literatura permite construir no se refiere al recurso sino a su encuadre. Muir et al. (2023) asocian el desarrollo de la autorregulación y las funciones ejecutivas en preescolar con intervenciones sostenidas y mediadas por el adulto; la mediación aparece en su síntesis como condición y no como acompañamiento accesorio. Esto sugiere que la variable pedagógicamente relevante no es la presencia o ausencia de mecánicas lúdicas, sino la proporción entre el estímulo que provee el dispositivo y la mediación que provee el docente. Una misma actividad gamificada opera de manera distinta según si el docente permanece dentro de la experiencia —nombrando lo que ocurre, formulando preguntas, sosteniendo la frustración del niño ante la dificultad— o según si delega esa función en la mecánica. Aquí se localiza el riesgo práctico más concreto para el aula ecuatoriana: en grupos numerosos, la mecánica que capta la atención resulta atractiva precisamente porque permite prescindir de la mediación, y esa es la situación en la que menos convendría prescindir de ella. El criterio que se desprende

es directo: la mecánica lúdica puede ser un recurso del docente, nunca un sustituto del docente.

Segunda tensión: recompensa externa y motivación intrínseca

Lo que la gamificación modifica y lo que no

La segunda tensión conduce al núcleo conceptual del problema, y es aquí donde el nivel de Educación Inicial se separa con mayor nitidez de todos los demás. La gamificación se justifica habitualmente por su capacidad de generar motivación, y la evidencia respalda esa capacidad con un matiz que suele omitirse. Li et al. (2024) encuentran, sobre treinta y cinco intervenciones, un efecto global pequeño, con incidencia positiva sobre la percepción de autonomía y de relación con otros, pero incidencia mínima sobre la competencia. Jose et al. (2024) describen el revés de la misma moneda: cuando la arquitectura de la actividad descansa en recompensas externas, el resultado es una comprensión superficial del contenido y una dependencia creciente de la gratificación inmediata que termina volviendo intolerable todo aquello que no la ofrece. Maza Mori (2025) y Buendía Cueva et al. (2025), desde el polo favorable, documentan mejoras en habilidades cognitivas y emocionales en menores de seis años. Las tres posiciones son compatibles si se acepta que no hablan de lo mismo: la gamificación incide sobre cómo el niño se siente respecto de la tarea con más consistencia que sobre lo que aprende de ella.

Tabla 2. *Efectos documentados de la gamificación sobre la motivación, la agencia y el aprendizaje*

Autor(es) y año	Corpus y magnitud	Efecto sobre la experiencia del niño	Efecto sobre el aprendizaje	Lectura que habilita
Li et al. (2024)	Metaanálisis; 35 intervenciones, alrededor de 2.500 participantes	Efecto positivo sobre la percepción de autonomía y de relación con los pares	Efecto global pequeño; incidencia mínima sobre la competencia	La gamificación mueve la experiencia más que el resultado
Jose et al. (2024)	Análisis del denominado efecto fantasma	Dependencia creciente de la gratificación inmediata	Comprensión superficial del contenido	Advierte sobre la arquitectura sostenida en recompensa externa
Maza Mori (2025)	Revisión sistemática; única localizada que se circunscribe a la franja de 0 a 6 años	Mejoras en habilidades emocionales	Mejoras en habilidades cognitivas	Polo favorable, con reservas de contexto y de formación docente
Buendía Cueva et al. (2025)	Revisión sistemática; 10 estudios	Mayor autonomía en el aprendizaje	Avances en lectura, escritura y oralidad	Polo favorable, condicionado al acceso

Autor(es) y año	Corpus y magnitud	Efecto sobre la experiencia del niño	Efecto sobre el aprendizaje	Lectura que habilita
Constien et al. (2026)	Metaanálisis; juego simbólico y funciones ejecutivas	El niño es autor de la ficción: establece las reglas, las negocia y las modifica	Relación positiva con el desarrollo del control cognitivo	tecnológico Punto de comparación: lo que ya ocurre en el aula sin gamificar

Nota. Síntesis construida a partir de Li et al. (2024), Jose et al. (2024), Maza Mori (2025), Buendía Cueva et al. (2025) y Constien et al. (2026). Las cifras de corpus y los descriptores de magnitud son los reportados por cada estudio.

Las cuatro primeras entradas de la Tabla 2 solo parecen contradictorias mientras se las lea como respuestas a una misma pregunta. Leídas por columnas revelan un patrón consistente: la gamificación incide sobre cómo el niño se siente respecto de la tarea con más fuerza que sobre lo que aprende de ella. La quinta entrada es la que vuelve específico el problema de Educación Inicial, y por eso se la incorpora al mismo cuadro pese a no referirse a la gamificación: si el juego simbólico espontáneo ya se asocia con el desarrollo del control cognitivo —precisamente aquello sobre lo que la gamificación incide de manera mínima—, la comparación pertinente no es entre gamificar y no hacer nada, sino entre gamificar y sostener el juego que el niño ya despliega.

La especificidad de Educación Inicial: el juego ya estaba

Ese matiz adquiere un peso distinto cuando se lo confronta con lo que ya ocurre en el aula de tres a cinco años. Constien et al. (2026), en un metaanálisis sobre juego simbólico y funciones ejecutivas, documentan que la actividad lúdica que el niño despliega por iniciativa propia se relaciona con el desarrollo de las capacidades de control cognitivo. El dato reordena el problema por completo. Si el juego espontáneo ya se asocia con el desarrollo ejecutivo, y si la gamificación aporta sobre todo autonomía percibida y vínculo pero poco en términos de competencia, entonces en Educación Inicial la gamificación no está añadiendo juego donde no había: está añadiendo estructura externa a una actividad que ya era lúdica y que ya producía desarrollo. La pregunta deja de ser cuánto aporta y pasa a ser si lo que aporta compensa lo que interviene.

Mecánicas que amplían y mecánicas que reducen la agencia infantil

La respuesta que este análisis propone no es unívoca, y precisamente por eso resulta útil. El hallazgo de Li et al. (2024) sobre autonomía y relación señala la dirección en la que las

mecánicas lúdicas sí tienen algo que ofrecer a este nivel: cuando amplían el margen de decisión del niño y cuando organizan su vínculo con los pares. La distinción operativa que se desprende separa dos familias de mecánicas que la literatura suele agrupar bajo un mismo nombre. Las mecánicas que amplían la agencia —elección entre alternativas, asunción de roles, narrativa compartida, desafíos cooperativos— son compatibles con el juego porque operan en su misma lógica: el niño decide, representa y negocia. Las mecánicas que reducen la agencia —puntos por cumplimiento, tablas de posiciones, premios por rapidez— la reemplazan, porque trasladan el centro de la actividad desde la experiencia del niño hacia la evaluación del adulto. Añadir recompensa externa a un niño que ya estaba motivado no es neutral; y en un nivel donde la motivación intrínseca por jugar está garantizada por el desarrollo mismo, el margen para que la recompensa desplace en lugar de sumar es más amplio que en cualquier otra etapa educativa.

Conviene precisar qué significa ampliar la agencia de un niño de cuatro años, porque de esa precisión depende que el criterio anterior sea aplicable y no una fórmula retórica. Una mecánica amplía la agencia cuando el niño puede elegir el orden en que aborda la tarea, el material con el que trabaja, el rol que asume o el compañero con quien la resuelve; cuando puede proponer una variación de la regla y esa propuesta modifica el curso de la actividad; cuando su aporte deja huella en el resultado colectivo. La reduce, en cambio, cuando la única decisión disponible consiste en cumplir la instrucción antes o mejor que otro. La distinción se vuelve nítida al contrastarla con lo que ocurre en el juego simbólico que Constien et al. (2026) analizan: allí el niño es autor de la ficción, establece las reglas, las negocia con sus pares y las modifica en el transcurso. Una mecánica que lo deja en posición de ejecutor de instrucciones no reproduce esa condición, por más que su superficie sea lúdica, y es en ese punto donde la confusión terminológica señalada en la introducción produce sus consecuencias más costosas: se etiqueta como juego una actividad que ha conservado del juego únicamente la estética. La diferencia con el aprendizaje basado en juegos resulta aquí decisiva, porque en él el juego es el medio del aprendizaje y la agencia del niño está incorporada al diseño, mientras que en la gamificación la agencia es un resultado posible y no una condición de partida.

Tabla 3. *Mecánicas lúdicas según su efecto sobre la agencia infantil*

Dimensión	Mecánicas que amplían la agencia	Mecánicas que la reducen
Decisión del niño	Elige el orden de la tarea, el material, el rol o el compañero con quien la resuelve	La única decisión disponible es cumplir la instrucción antes o mejor que otro
Tratamiento de la	El niño puede proponer variantes y su	La regla es fija y externa; no admite

Dimensión	Mecánicas que amplían la agencia	Mecánicas que la reducen
regla	propuesta modifica el curso de la actividad	negociación
Posición del niño	Autor de la actividad	Ejecutor de instrucciones
Centro de la actividad	La experiencia del niño	La evaluación del adulto
Ejemplos	Elección entre alternativas, asunción de roles, narrativa compartida, desafíos cooperativos	Puntos por cumplimiento, tablas de posiciones, premios por rapidez
Relación con el juego	Operan en la lógica del juego y se suman a él	Conservan del juego únicamente la estética y compiten con él

Nota. Categorización derivada del análisis del corpus. Se apoya en el hallazgo de Li et al. (2024) sobre autonomía percibida y relación con los pares y en la caracterización del juego simbólico de Constien et al. (2026); ninguna de las dos fuentes formula la distinción en estos términos.

La Tabla 3 traduce a criterio operativo el hallazgo central de esta segunda tensión, y conviene declarar de manera explícita que la distinción que organiza sus columnas se deriva del análisis del corpus y no constituye una categoría formulada por las fuentes revisadas. Li et al. (2024) señalan la dirección —autonomía y vínculo son las dimensiones en las que las mecánicas lúdicas sí tienen algo que ofrecer a este nivel— y Constien et al. (2026) proveen el patrón de contraste: en el juego simbólico el niño establece las reglas, las negocia con sus pares y las modifica en el transcurso. Una mecánica que lo deja en posición de ejecutor no reproduce esa condición por más que su superficie sea lúdica. La columna de la derecha describe, en rigor, aquello que Jose et al. (2024) denominan efecto fantasma: actividades que conservan el atractivo del juego habiendo perdido lo que lo hacía formativo.

Un vacío que conviene declarar: la evolución temporal de los efectos

Sobre la evolución temporal de estos efectos, la literatura obliga a un silencio que conviene declarar antes que llenar. No se localizaron estudios que sigan a niños de tres a cinco años durante el tiempo necesario para establecer qué permanece cuando la novedad del dispositivo se agota. La investigación sobre el desgaste de los efectos de la gamificación se ha desarrollado en poblaciones de educación secundaria y superior, cuyas condiciones de motivación, atención y relación con la tarea escolar difieren de manera sustantiva de las de un niño de cuatro años. Trasladar esas conclusiones a la primera infancia sería un error metodológico; señalar el vacío, en cambio, permite formular la recomendación que corresponde: en ausencia de evidencia longitudinal, el docente no tiene fundamento para esperar que una estrategia gamificada conserve su efecto motivacional a lo largo del año lectivo, y haría bien en no construir su planificación sobre ese supuesto.

Tercera tensión: soporte digital y soporte analógico

El sesgo del corpus: toda la gamificación revisada es digital

La tercera tensión desplaza la discusión desde el diseño pedagógico hacia las condiciones materiales, y es la que vuelve el problema específicamente ecuatoriano. El rasgo más notable del corpus revisado no es ninguno de sus hallazgos, sino una omisión: la gamificación que la literatura examina es, casi sin excepción, digital. Buendía Cueva et al. (2025) analizan aplicaciones educativas y plataformas interactivas, y las diez investigaciones que sintetizan operan con mediación tecnológica; Torres et al. (2021), al revisar tecnologías de juego físico-digital, exploran una zona intermedia que sigue presuponiendo el dispositivo. La equiparación entre gamificación y gamificación digital opera como un supuesto tácito que ninguna de las revisiones consultadas problematiza, y que resulta insostenible en el contexto ecuatoriano.

El argumento de equidad

Dos líneas de argumentación independientes convergen sobre ese punto. La primera es de equidad. Guarnizo Cajamarca et al. (2025) caracterizan la educación rural ecuatoriana por una infraestructura tecnológica limitada, una conectividad deficiente, la falta de formación docente para el uso pedagógico de las tecnologías y la escasez de contenidos adaptados a la realidad sociocultural de las comunidades. En ese escenario, una estrategia metodológica que presuponga tabletas y conexión estable no es simplemente inaplicable en una porción del sistema: es regresiva, porque concentra el beneficio en las instituciones que ya estaban mejor dotadas. Resulta significativo que Buendía Cueva et al. (2025) sostengan lo contrario —que las plataformas digitales pueden nivelar el terreno de juego para estudiantes de contextos desfavorecidos— y que condicionen esa posibilidad a la existencia de políticas públicas que garanticen el acceso. La discrepancia entre ambos trabajos es real y no se resuelve en el plano pedagógico: la gamificación digital iguala solo si el acceso está resuelto, y el acceso no está resuelto.

El argumento de desarrollo

La segunda línea es de desarrollo, y opera con independencia de la primera. La Organización Mundial de la Salud (2019) recomienda para niños de dos a cuatro años un máximo de una hora diaria de tiempo sedentario frente a pantallas, y precisa que menos es mejor; recomienda además privilegiar las actividades sedentarias sin pantalla realizadas con un

cuidador —leer, contar cuentos, cantar, armar rompecabezas— por su valor para el desarrollo infantil. La franja que la recomendación protege coincide exactamente con la población del subnivel 2. Esto significa que la gamificación digital compite en Educación Inicial por un recurso escaso y regulado: si la jornada escolar consume la porción de exposición recomendada, lo hace a costa del tiempo disponible en el hogar. La literatura sobre juego motor refuerza el argumento desde otro ángulo. Luna-Pérez (2026) vincula el juego motor con el desarrollo de funciones ejecutivas en la primera infancia, y el marco de cuidado cariñoso y sensible de la Organización Mundial de la Salud, el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia y el Banco Mundial (2018) sitúa las oportunidades de aprendizaje temprano en el contexto de una interacción receptiva entre adulto y niño, no de una interacción entre niño y dispositivo.

Tabla 4. *Condiciones que determinan la elección del soporte en el aula ecuatoriana*

Condición	Fuente	Contenido documentado	Consecuencia para el soporte digital	Consecuencia para el analógico
Infraestructura y conectividad	Guarnizo Cajamarca et al. (2025)	Infraestructura tecnológica limitada, conectividad deficiente y escasez de contenidos adaptados en la educación rural ecuatoriana	Regresivo: concentra el beneficio en las instituciones ya mejor dotadas	Viable en todo el sistema
Potencial nivelador	Buendía Cueva et al. (2025)	Las plataformas digitales pueden nivelar el terreno para estudiantes de contextos desfavorecidos, condicionado a políticas públicas de acceso	Iguala solo si el acceso está resuelto	No aplica: no depende del acceso
Exposición a pantallas	Organización Mundial de la Salud (2019)	Máximo de una hora diaria de tiempo sedentario frente a pantallas entre los 2 y los 4 años, y menos es mejor	Compite por un recurso escaso y regulado; consume tiempo del hogar	No consume tiempo de pantalla
Alternativa recomendada	Organización Mundial de la Salud (2019)	Privilegiar actividades sedentarias sin pantalla con un cuidador: leer, contar cuentos, cantar, armar rompecabezas	En tensión con la recomendación	Coincide con la recomendación
Juego corporal	Luna-Pérez (2026)	El juego motor se vincula con el desarrollo de las funciones ejecutivas en la primera infancia	Actividad predominantemente sedentaria	Admite movimiento y cuerpo
Interacción de cuidado	Organización Mundial de la Salud et al. (2018)	El aprendizaje temprano se sitúa en el contexto de una interacción receptiva entre	Interacción entre niño y dispositivo	Interacción entre niño, adulto y pares

Condición	Fuente	Contenido documentado	Consecuencia para el soporte digital	Consecuencia para el analógico
		adulto y niño		
Zona intermedia	Torres et al. (2021)	El continuo entre lo físico y lo digital no es binario: existen configuraciones en las que el dispositivo acompaña la actividad corporal	Resuelve el problema de desarrollo, no el de equidad	—
Cuello de botella real	Buendía Cueva et al. (2025); Guarnizo Cajamarca et al. (2025)	Formación docente insuficiente para el uso pedagógico de las tecnologías	La inversión en equipamiento rinde menos que la inversión en formación	Vuelve visible que la calidad depende del diseño docente

Nota. Síntesis construida a partir de Guarnizo Cajamarca et al. (2025), Buendía Cueva et al. (2025), Organización Mundial de la Salud (2019), Luna-Pérez (2026), Organización Mundial de la Salud et al. (2018) y Torres et al. (2021).

La Tabla 4 permite advertir que las dos líneas de argumentación —la de equidad y la de desarrollo— son independientes entre sí y convergen sin embargo en la misma dirección, lo que refuerza la conclusión en lugar de duplicarla. La discrepancia entre Guarnizo Cajamarca et al. (2025) y Buendía Cueva et al. (2025) es real y no se resuelve en el plano pedagógico: la gamificación digital iguala solo si el acceso está resuelto, y el acceso no está resuelto. Las tres últimas filas añaden un matiz decisivo: el obstáculo documentado de manera más consistente no es el equipamiento sino el criterio pedagógico del docente, lo que desplaza la prioridad de la inversión.

La interpretación que se desprende invierte los términos habituales del debate. Si la mecánica lúdica es lo que produce el efecto —y no la pantalla que la vehicula—, entonces la restricción tecnológica del aula ecuatoriana no es un obstáculo para gamificar, sino una indicación sobre cómo hacerlo. Los puntos, los niveles, las insignias, la narrativa, los desafíos y la cooperación son elementos de diseño y no dispositivos (Deterding et al., 2011), de modo que no requieren tecnología: se implementan con materiales concretos, con el cuerpo, con la voz y con la organización del espacio. Desacoplar la gamificación de la pantalla resuelve simultáneamente los dos problemas: elimina la regresividad, porque no depende de un equipamiento desigualmente distribuido, y elimina el conflicto con las recomendaciones de exposición, porque no consume tiempo de pantalla. En consecuencia, la variante analógica debería constituir en este nivel la opción por defecto, y la digital aquella que requiere justificación explícita, en lugar de lo contrario. Esta conclusión no se desprende de ninguna de

las fuentes revisadas por separado, sino de la confrontación entre la composición del corpus internacional y las condiciones documentadas del sistema educativo ecuatoriano. Su valor práctico es considerable: convierte una limitación material en un criterio de diseño, y devuelve al docente la capacidad de gamificar con lo que tiene, en lugar de aspirar a lo que no tiene.

Dos matices que impiden leer esto como un rechazo de la tecnología

Dos matices impiden que esta conclusión se lea como un rechazo de la tecnología. El primero proviene de Torres et al. (2021), cuya revisión sobre tecnologías de juego físico-digital muestra que el continuo entre lo analógico y lo digital no es binario: existen configuraciones en las que el dispositivo acompaña una actividad corporal en lugar de sustituirla, y en las que el niño se mueve, manipula y coopera mientras la tecnología registra o responde. Esa zona intermedia merece atención porque conserva parte de las ventajas del soporte digital sin exigir que el niño permanezca sedentario frente a una pantalla; conviene señalar, sin embargo, que sigue presuponiendo el equipamiento, de modo que resuelve el problema de desarrollo pero no el de equidad. El segundo matiz es más importante y lo aportan de manera convergente las fuentes regionales y nacionales. Buendía Cueva et al. (2025) identifican la capacitación docente insuficiente como uno de los obstáculos principales para una implementación pertinente, y Guarnizo Cajamarca et al. (2025) sitúan la falta de formación para el uso pedagógico de las tecnologías junto con la infraestructura entre los factores que limitan el impacto de cualquier innovación en la educación rural ecuatoriana. Si el cuello de botella es el criterio pedagógico y no el dispositivo, entonces la inversión en formación tiene un retorno mayor que la inversión en equipamiento. La gamificación analógica vuelve esa diferencia visible de la manera más nítida posible: sin dispositivo que aporte atractivo por sí mismo, la calidad de la experiencia depende íntegramente del diseño que el docente sea capaz de construir.

Convergencia de los tres ejes: una regla única de diseño

Los tres ejes analizados, que se recorrieron por separado, convergen en una misma variable. La primera tensión pregunta quién sostiene la atención durante la actividad; la segunda, quién decide dentro de ella; la tercera, cuál es el soporte más simple capaz de producir el efecto buscado. En los tres casos lo que está en juego es la relación entre lo que hace el niño y lo que se hace por él. Esa convergencia permite formular una regla de diseño única, que no proviene de ninguna de las fuentes revisadas de manera aislada sino de su confrontación: una mecánica lúdica está bien incorporada a una experiencia de aprendizaje de Educación Inicial cuando aumenta lo que el niño hace, y está mal incorporada cuando aumenta lo que la actividad

hace por él. Formulada así, la regla es aplicable sin recursos adicionales, no depende del soporte y resulta compatible con la diversidad de condiciones materiales del sistema educativo ecuatoriano, que es exactamente lo que la literatura internacional revisada no ofrece al docente del país.

CONCLUSIONES

El análisis de la literatura científica reciente permite sostener que las posiciones enfrentadas sobre la gamificación en Educación Inicial no se contradicen tanto como parecen: miden objetos distintos. La evidencia converge en que las mecánicas lúdicas modifican de manera consistente la experiencia del niño respecto de la tarea —su compromiso, su percepción de autonomía, su vínculo con los pares— y de manera considerablemente menos consistente aquello que aprende de ella. Reconocer esa asimetría es la condición para dejar de discutir si la gamificación funciona y empezar a decidir cuándo conviene aplicarla.

Del primer eje se concluye que captar la atención y sostenerla constituyen fenómenos de naturaleza distinta, y que confundirlos conduce a interpretar la fijación del niño ante un estímulo como indicador de aprendizaje. La capacidad de permanecer en una tarea que ha dejado de ser novedosa es una de las habilidades que el nivel se propone construir, y una actividad que necesita renovar el estímulo para retener al niño no la construye: la sustituye. La pregunta que se deriva para el aula es quién sostiene la actividad, el estímulo o el niño.

Del segundo eje se concluye que en Educación Inicial la gamificación no introduce el juego, sino que se superpone a él. Como la actividad lúdica espontánea ya se asocia con el desarrollo de las capacidades de control cognitivo, el criterio decisivo no es la presencia de mecánicas de juego, sino su efecto sobre la agencia infantil. Las mecánicas que amplían el margen de decisión del niño y organizan su vínculo con los pares operan en la misma lógica del juego y pueden sumarse a él; las que premian el cumplimiento, comparan rendimientos o recompensan la rapidez desplazan el centro de la actividad hacia la evaluación del adulto y compiten con aquello que dicen aprovechar.

Del tercer eje se concluye que la identificación entre gamificación y tecnología digital, tácita en la literatura internacional, resulta insostenible en el sistema educativo ecuatoriano por dos razones independientes: agrava la desigualdad de acceso documentada en el país y entra en conflicto con las recomendaciones vigentes de exposición a pantallas para la franja de edad del subnivel 2. Puesto que el efecto proviene de la mecánica y no del soporte, la gamificación analógica debería constituir la opción por defecto en este nivel, y la digital aquella que exige justificación.

El aporte práctico del artículo puede formularse como tres preguntas que el docente de Educación Inicial puede plantearse antes de gamificar una experiencia de aprendizaje: si al retirar la mecánica la actividad se sostiene; si la mecánica amplía o reduce el margen de decisión del niño; y si el soporte elegido es el más simple de los disponibles para producir ese efecto. Ninguna de las tres exige recursos adicionales ni formación especializada, y las tres pueden responderse durante la planificación microcurricular.

Las limitaciones del estudio son las propias de una revisión documental. El corpus está dominado por literatura anglosajona producida en contextos de alta disponibilidad tecnológica; la producción ecuatoriana sobre gamificación en el nivel Inicial es escasa, de modo que el anclaje nacional se sostiene en literatura sobre condiciones del sistema más que sobre la estrategia analizada; y la inexistencia de estudios longitudinales en la franja de tres a cinco años impide pronunciarse sobre la permanencia de los efectos.

De ahí se derivan tres líneas de investigación con posibilidad real de ejecución en el contexto ecuatoriano. La primera consiste en documentar experiencias de gamificación analógica en aulas de subnivel 2, que es la variante ausente en la literatura y la única disponible en buena parte del sistema. La segunda consiste en estudiar la evolución del efecto motivacional a lo largo de un año lectivo completo en esta franja de edad, el vacío más evidente del corpus revisado. La tercera consiste en indagar qué entienden por gamificación los docentes ecuatorianos de Educación Inicial en ejercicio, dado que la insuficiencia de formación específica aparece señalada de manera recurrente y que la distinción entre gamificación, aprendizaje basado en juegos y juego libre resulta determinante para el diseño de cualquier experiencia de aprendizaje.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alotaibi, M. S. (2024). Game-based learning in early childhood education: A systematic review and meta-analysis. *Frontiers in Psychology*, 15, 1307881. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1307881>
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40. <https://doi.org/10.3316/QRJ0902027>
- Braun, V., y Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Buendía Cueva, G. I., Tasayco Diaz, A. P., y Menacho Rivera, A. S. (2025). Gamificación y tecnología en la educación infantil: una revisión sistemática. *Revista InveCom*, 5(3), e050381. <https://doi.org/10.5281/zenodo.14549138>

- Constien, T., Moran, S., Rooney, B., y Downes, M. (2026). A head taller: A meta-analysis on the relation between pretend play and executive functions in early childhood. *Developmental Review*, 79, 101249. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2026.101249>
- Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., y Nacke, L. (2011). From game design elements to gamefulness: Defining “gamification”. *Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference: Envisioning Future Media Environments*, 9-15. <https://doi.org/10.1145/2181037.2181040>
- Guarnizo Cajamarca, J. E., Andrade Salazar, T. del C., Sánchez Cuenca, V. A., Quichimbo Agila, A. del C., y Bravo Valdivieso, S. J. (2025). Transformación digital en la educación rural ecuatoriana: obstáculos y oportunidades. *Ciencia Latina: Revista Multidisciplinar*, 9(1), 11640-11651. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=10104204>
- Hernández-Sampieri, R., y Mendoza Torres, C. P. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill Education.
- Jose, B., Cherian, J., Jaya, P. J., Kuriakose, L., y Rosy Leema, P. W. (2024). The ghost effect: How gamification can hinder genuine learning. *Frontiers in Education*, 9, 1474733. <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1474733>
- Li, L., Hew, K. F., y 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>
- Luna-Pérez, C. (2026). Contributions of motor play to the development of executive functions in early childhood: A systematic review. *ESHPA - Education, Sport, Health and Physical Activity*, 10(1), 1-24. <https://doi.org/10.5281/zenodo.18492579>
- Maza Mori, N. (2025). El uso de la gamificación para potenciar habilidades cognitivas y emocionales en niños menores de seis años: una revisión sistemática. *Aula Virtual*, 6(13), e543. <https://doi.org/10.5281/zenodo.17093412>
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2014). *Currículo de Educación Inicial*. MinEduc.
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2023). Acuerdo Nro. MINEDUC-MINEDUC-2023-00086-A: Marco Curricular Competencial de Aprendizajes para el Sistema Nacional de Educación. MinEduc. <https://educacion.gob.ec/wp->

content/uploads/downloads/2023/11/MINEDUC-MINEDUC-2023-00086-A.pdf

- Muir, R. A., Howard, S. J., y Kervin, L. (2023). Interventions and approaches targeting early self-regulation or executive functioning in preschools: A systematic review. *Educational Psychology Review*, 35, 27. <https://doi.org/10.1007/s10648-023-09740-6>
- Namazi, S. A., y Sadeghi, S. (2024). The immediate impacts of TV programs on preschoolers' executive functions and attention: A systematic review. *BMC Psychology*, 12, 226. <https://doi.org/10.1186/s40359-024-01738-1>
- Organización Mundial de la Salud. (2019). Directrices sobre la actividad física, el comportamiento sedentario y el sueño para menores de 5 años. Organización Panamericana de la Salud. <https://iris.paho.org/handle/10665.2/51805>
- Organización Mundial de la Salud, Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia y Banco Mundial. (2018). Nurturing care for early childhood development: A framework for helping children survive and thrive to transform health and human potential. Organización Mundial de la Salud. <https://iris.who.int/handle/10665/272603>
- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Hróbjartsson, A., Lalu, M. M., Li, T., Loder, E. W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., ... Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ*, 372, n71. <https://doi.org/10.1136/bmj.n71>
- Plass, J. L., Homer, B. D., y Kinzer, C. K. (2015). Foundations of game-based learning. *Educational Psychologist*, 50(4), 258-283. <https://doi.org/10.1080/00461520.2015.1122533>
- Torres, P. E., Ulrich, P. I. N., Cucuiat, V., Cukurova, M., Fercovic De la Presa, M., Luckin, R., Carr, A., Dylan, T., Durrant, A., Vines, J., y Lawson, S. (2021). A systematic review of physical-digital play technology and developmentally relevant child behaviour. *International Journal of Child-Computer Interaction*, 30, 100323. <https://doi.org/10.1016/j.ijcci.2021.100323>