

The Use of Gamification for Early Childhood Reading Learning: A Systematic Review

El uso de la gamificación para el aprendizaje de la lectura en primera infancia: Una revisión sistemática

Autores:

Macas-Ajila, Marjjorie Lorena
UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN-UNAE
Maestría en Pedagogía de la Lectura y la Escritura
El Panguí-Ecuador



marjjorie.macas@educacion.gob.ec



<https://orcid.org/0009-0003-7298-394X>

Apolo-Buenaño, Diego
UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN-UNAE
Maestría en Pedagogía de la Lectura y la Escritura
Azogues-Ecuador



diego.apolo@unae.edu.ec



<https://orcid.org/0000-0002-1123-1483>

Fechas de recepción: 16-OCT-2025 aceptación: 21-DIC-2025 publicación: 30-DIC-2025



<https://orcid.org/0000-0002-8695-5005>

<http://mqrinvestigar.com/>

Resumen

El estudio tuvo como objetivo analizar sistemáticamente el uso de la gamificación para el aprendizaje de la lectura en niños de 3 a 6 años. Se aplicó el protocolo PRISMA con búsquedas en Scopus de artículos entre el año 2020 y 2025. Inicialmente se identificaron 44 documentos, de los cuales, tras filtrado de año y pertinencia, solo 16 cumplieron los criterios de inclusión. El análisis incluyó estudios empíricos y revisiones sobre intervenciones gamificadas digitales y presenciales para la alfabetización temprana. Los hallazgos principales indican que las intervenciones gamificadas abordaron componentes clave de la lectura: conciencia fonológica, decodificación, comprensión y vocabulario. Se emplearon mecánicas lúdicas típicas como: retos, niveles de progresión, retroalimentación inmediata y recompensas simbólicas, integradas en actividades narrativas y juegos interactivos. Estas estrategias generaron efectos positivos: los niños mostraron mayor motivación hacia la lectura, implicación activa y mejoras en la precisión y velocidad de lectura, así como en la comprensión textual. También se destacan consideraciones éticas como la necesidad de proteger la privacidad infantil y garantizar el acceso equitativo a tecnologías. Del mismo modo, se enfatiza en un diseño curricular coherente mediado por el accionar docente de forma planificada. Finalmente, se concluye que la gamificación es una estrategia prometedora para fortalecer la lectura en la primera infancia, siempre que se acompañe de un diseño instruccional y formación docente adecuada.

Palabras clave: Gamificación; Lectura; Estrategia, Motivación; Comprensión textual.

Abstract

The study aimed to systematically analyze the use of gamification in reading instruction for children aged 3 to 6. A PRISMA protocol was applied using searches in Scopus for articles published between 2020 and 2025. Initially, 44 documents were identified, of which only 16 met the inclusion criteria after filtering by year and relevance. The analysis included empirical studies and reviews on both digital and in-person gamified interventions for early literacy. The main findings indicate that the gamified interventions addressed key components of reading: phonological awareness, decoding, comprehension, and vocabulary. Common game mechanics were employed, such as challenges, progression levels, immediate feedback, and symbolic rewards, integrated into narrative activities and interactive games. These strategies produced positive effects: children showed greater motivation toward reading, active engagement, and improvements in reading accuracy, speed, and text comprehension. Ethical considerations were also highlighted, such as the need to protect children's privacy and ensure equitable access to technology. It is emphasized that gamification should be designed with curricular coherence and guided teacher mediation. In conclusion, gamification is seen as a promising strategy to strengthen early reading skills, provided it is supported by appropriate instructional design and teacher training.

Keywords: Gamification; Reading; Strategy; Motivation; Text Comprehension.

Introducción

La adquisición de la lectura en la primera infancia constituye una prioridad educativa y social, dado que las habilidades lectoras tempranas configuran la base para el aprendizaje posterior, la resolución de problemas y el desarrollo del pensamiento crítico (Santamarina et al., 2024). Garantizar itinerarios lectores coherentes entre las etapas Infantiles y de Primaria, ofrecer mediación docente adecuada y diseñar actividades que mantengan el placer por la lectura, son condiciones necesarias para que la alfabetización emergente evolucione de manera sostenida y significativa. En ese sentido, la literatura pedagógica contemporánea enfatiza la necesidad de intervenciones que combinen estrategias lúdicas, andamiaje docente y continuidad curricular para favorecer el contacto regular con los textos desde edades tempranas.

La gamificación mediante la incorporación deliberada de mecánicas y dinámicas de juego como por ejemplo los retos, niveles de progresión, retroalimentación inmediata y recompensas simbólicas en contextos de aprendizaje no lúdicos ha mostrado potencial para aumentar la motivación, la implicación y la persistencia en tareas académicas. En particular, según los aportes de Manzano et al. (2021) los enfoques basados en juegos analógicos o digitales han producido beneficios empíricos sobre variables lectoras como la velocidad y la precisión de decodificación en contextos con desafíos socioeducativos o con baja expectativa lectora. De la misma manera, los autores mencionan que estas evidencias sugieren que la gamificación, bien diseñada, puede operar como un andamiaje motivacional que facilita la práctica repetida, la retroalimentación inmediata y la gestión gradual de la dificultad, condiciones favorables para el aprendizaje de la lectura en la primera infancia.

Diversas investigaciones y revisiones sobre estrategias metodológicas subrayan que las metodologías activas y lúdicas contribuyen a transformar la experiencia de aprendizaje pasiva en procesos interactivos, fomentando la autonomía, la atención y la participación del alumnado. Autores como Casimiro et al. (2025) y López et al. (2022) consideran que, en contextos donde la motivación hacia la lectura es frágil, por ejemplo, en áreas con privación sociocultural o entre estudiantes que prefieren formatos digitales, combinar actividades gamificadas y recursos narrativos puede potenciar tanto la disposición a leer como habilidades específicas que mejoren el vocabulario, la conciencia fonológica y comprensión, siempre y cuando exista mediación docente planificada y coherente.

Además, perspectivas recientes sobre educación literaria e itinerarios lectores indican que el diseño de propuestas lúdicas debe ir acompañado de coordinación entre niveles, selección deliberada de textos y formación docente actualizada para generar continuidad pedagógica. En otras palabras, la gamificación no es una solución mágica, su eficacia depende del diseño

instruccional, la alineación con objetivos de aprendizaje específicos, la duración y la calidad de la mediación y la evaluación. Es decir, debe existir coherencia entre lo que se desea fortalecer, por ejemplo: la conciencia fonológica, la decodificación o el enriquecimiento de vocabulario y comprensión lectora, y el tiempo que se emplee para dichas actividades, puesto que la gamificación por sí sola no mejora un proceso didáctico, especialmente si no hay un diseño adecuado. Por eso, resulta necesario sintetizar sistemáticamente la evidencia sobre qué elementos gamificados funcionan, para qué subcomponentes de la lectura en primera infancia y bajo qué condiciones institucionales y pedagógicas.

La literatura aplicada regional también aporta argumentos prácticos; estudios en Ecuador y América Latina han explorado la relación entre literatura, motivación y procesos formativos. Entre ellos, autores como Curay et al. (2024) y Lucas et al. (2025) quienes han demostrado que intervenciones interdisciplinarias como, por ejemplo, integrar relatos en sesiones de otra área o emplear dinámicas narrativas con componentes lúdicos, mejoran la actitud hacia la lectura y la disposición a la práctica lectora. Asimismo, se ha fundamentado que el uso de laboratorios o juegos han reportado mejoras cuantificables en procesos lectores y en variables auxiliares como el *engagement* (Espinoza et al. 2024). Estas evidencias locales y transnacionales alimentan la pertinencia de una revisión sistemática que sintetice y evalúe la calidad metodológica de estudios centrados en la gamificación para la lectura en la primera infancia, orientando decisiones de diseño e investigación futuras.

Por último, la revisión seguirá el método *Preferred Reporting Items for Systematic reviews and Meta-Analyses* [PRISMA]. Para asegurar la transparencia en la selección, cribado y síntesis de estudios se consideró criterios de inclusión y exclusión, evaluación de riesgo de sesgo, extracción estandarizada de datos y metaanálisis por subcomponentes de la lectura. Este enfoque permitió responder preguntas de interés como ¿Qué elementos gamificados, retroalimentación, progresión de niveles, recompensas y narrativa, generan efectos positivos sobre componentes concretos de la lectura en edades tempranas? ¿Cómo influyen las variables contextuales como: soporte docente, duración de la intervención, formato digital vs. analógico en los resultados? ¿Qué vacíos metodológicos y éticos deben priorizarse en investigaciones futuras? La revisión aportará, por tanto, una síntesis orientada a la evidencia y a la práctica.

Material y métodos

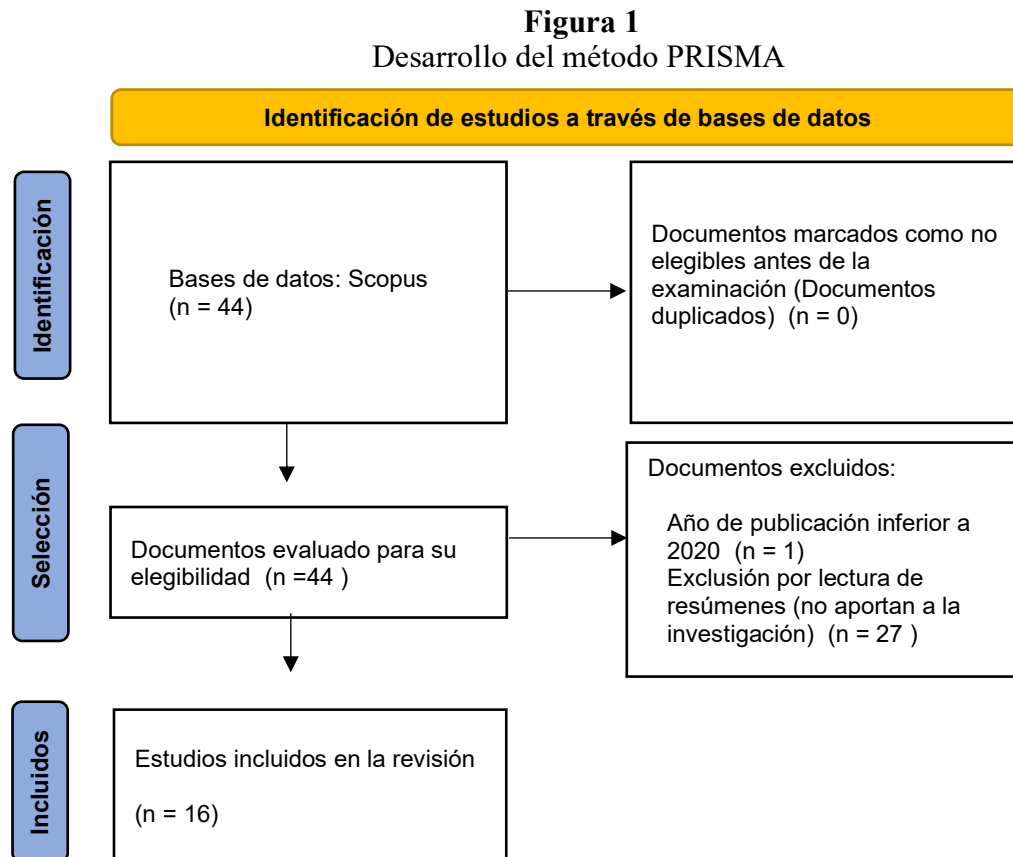
Material

La presente revisión sistemática se desarrolló conforme a las directrices del método *PRISMA* 2020, con el propósito de garantizar la transparencia, exhaustividad y reproducibilidad en todas las fases del proceso, considerando los trabajos de Duarte y Suárez (2025); Espinoza

et al. (2025) y Estrella et al. (2025) como modelo de aplicación del método *PRISMA*. La búsqueda de información se realizó exclusivamente en la base de datos Scopus, por su alto nivel de indexación y su cobertura internacional en educación, psicología y ciencias sociales.

Se utilizaron combinaciones de palabras clave en español e inglés que incluyeron los términos: gamificación, lectura, alfabetización temprana, primera infancia, early childhood, reading learning y gamification, mismas que fueron combinadas con códigos de búsqueda como “AND”, “OR”, LIMET-TO para afinar los resultados y se limitó la búsqueda a publicaciones entre 2020 y 2025, con acceso abierto y escritas en español o inglés, a fin de garantizar la actualidad, accesibilidad y pertinencia del corpus analizado.

El proceso de aplicación del método PRISMA se realizó de la siguiente manera:



Fuente: Adaptado de PRISMA 2020.

El proceso de identificación inicial arrojó 44 documentos. De estos, se aplicaron los siguientes criterios de exclusión:

- Año de publicación inferior a 2020: 1 documento.

- Exclusión por lectura de resúmenes (falta de pertinencia temática): 27 documentos.

Tras aplicar estos filtros, el corpus final estuvo constituido por 16 estudios, los cuales fueron incluidos en la revisión sistemática por cumplir plenamente con los criterios de inclusión.

Los materiales analizados comprendieron artículos empíricos y revisiones teóricas sobre el uso de la gamificación y estrategias basadas en juego para promover el aprendizaje de la lectura en niños de primera infancia (3 a 6 años), tanto en contextos digitales como presenciales. Los documentos se descargaron en formato PDF, se organizaron mediante un gestor bibliográfico y se clasificaron por año, país, enfoque metodológico y tipo de intervención gamificada.

Métodos

El procedimiento metodológico se estructuró en cuatro fases de acuerdo con el diagrama de flujo *PRISMA* 2020: identificación, cribado, elegibilidad e inclusión.

a) Identificación: En la primera etapa se recuperaron 44 artículos mediante la búsqueda sistemática en Scopus. Se registraron los títulos, resúmenes y palabras clave en una hoja de cálculo, quedando 44 registros para el cribado.

b) Cribado o selección inicial: Los 44 artículos fueron evaluados mediante lectura de título y resumen, aplicando los criterios de inclusión previamente definidos (publicaciones 2020–2025, enfoque en gamificación y lectura en Educación General Básica. Aquellos que no cumplieran con estas condiciones o presentaban baja relevancia fueron descartados.

c) Evaluación de elegibilidad: Se efectuó la lectura completa de los textos seleccionados para confirmar su pertinencia. Los criterios de exclusión fueron: año de publicación inferior al año 2020 y falta de pertinencia temáticas, es decir que no abordaban netamente temáticas de lectura en la primera infancia o la aplicación de la gamificación con niños de esta edad.

d) Inclusión: El proceso concluyó con 16 estudios incluidos en el análisis cualitativo, que constituyen el corpus de la presente revisión sistemática.

Análisis de la información: Los estudios seleccionados fueron sometidos a una revisión de contenido cualitativa, basada en el análisis temático. Se extrajeron las siguientes variables:

- Datos bibliográficos (autor, año, país de publicación).
- Nivel educativo y edad de la población participante.

- Enfoque metodológico (cuantitativo, cualitativo o mixto).
- Tipo de intervención gamificada (digital, analógica o híbrida).
- Componentes de la lectura abordados (conciencia fonológica, decodificación, comprensión, vocabulario).
- Principales resultados y efectos reportados.

Finalmente, los datos fueron organizados en una matriz de análisis y se identificaron tendencias, coincidencias y vacíos de investigación, conforme a los objetivos definidos en la introducción.

Resultados

Las intervenciones gamificadas en lectura temprana abarcan una variedad de habilidades fundamentales. Varios estudios se enfocaron en conciencia fonológica y decodificación de letras y sonidos como base de la lectoescritura inicial. Por ejemplo, Wang et al. (2024) concluyen que la gamificación de actividades fonológicas como: rimas e identificación de sonidos en contextos bilingües, mostró un incremento de la participación infantil y mejores puntajes posteriores en comprensión lectora. De manera general, las experiencias revisadas abordaron sub habilidades específicas de la lectura como el reconocimiento de letras y palabras, la velocidad y precisión lectora en voz alta, la memoria visual de palabras y la secuenciación de relatos, junto con procesos globales de comprensión de textos.

Varios trabajos también incorporaron el desarrollo de vocabulario y fluidez verbal dentro de sus objetivos, por ejemplo; Alcívar et al. (2024) en un estudio con niños preescolares reportaron mejoras significativas en vocabulario, pronunciación y comprensión tras usar dinámicas lúdicas en la enseñanza. Por lo tanto, en contextos de primaria inicial, programas gamificados dirigidos a la competencia lingüística, mostraron avances estadísticamente significativos en prácticamente todas las áreas evaluadas, desde la lectura de palabras y pseudopalabras hasta la comprensión lectora de oraciones y textos completos, luego de la intervención. Estos hallazgos sugieren que la gamificación puede adaptarse para trabajar desde componentes básicos de la alfabetización hasta habilidades lectoras superiores, logrando mejoras en la mayoría de estos aspectos.

Elementos gamificados utilizados

En las propuestas analizadas se recurrió a diversas mecánicas de juego para motivar a los niños. Los elementos más frecuentes incluyen los retos o misiones adaptados al nivel infantil,

sistemas de puntos por cada logro, niveles de progreso graduales y recompensas simbólicas, como insignias, pegatinas o estrellas, por el desempeño. López et al. (2022) en sus intervenciones brindaron retroalimentación inmediata tras las respuestas de los niños, reforzando aciertos o corrigiendo errores al instante. De la misma manera, García y Sánchez (2022) en el nivel preescolar, 3–5 años, dieron prioridad a dinámicas sencillas con refuerzo inmediato: desafíos cortos, minijuegos colaborativos, recompensas frecuentes y elementos visuales llamativos; incluso se documentó el uso de sistemas de competencia amistosa adecuados a la edad, como tablas de puntajes o pequeños lideratos por equipo, para incentivar la participación lúdica.

En cambio, Carnicero et al. (2023) en los primeros grados de primaria con estudiantes entre 6 y 7 años, además de puntos y niveles, incorporaron narrativas temáticas que enmarcan las actividades en una historia, avatares o personajes con los que los niños se identifican, barras de progreso, trofeos virtuales y otros recursos visuales que mantienen el interés. Estos elementos gamificados, desde avatares y relatos hasta insignias, marcadores de progreso, rankings y retroalimentación instantánea, buscan en conjunto crear una experiencia de aprendizaje parecida al juego, manteniendo a los niños motivados y centrados en las tareas de lectura.

Modalidad de intervención y duración de la experiencia

Las experiencias gamificadas en lectura infantil se llevaron a cabo tanto en entornos digitales como analógicos, e incluso combinando ambos. A partir de este tema, Heredia et al. (2022); Herrera et al. (2024a); Herrera et al. (2024b); Burgos et al. (2024); Méndez y Fajkišová (2025) utilizaron plataformas digitales o aplicaciones educativas en tabletas y PC, aprovechando recursos multimedia interactivos. Por ejemplo, algunos proyectos implementaron videojuegos educativos o aplicaciones de lectura gamificada, con software especializado dentro del aula, mientras que otros emplearon herramientas de autor como *Genially* para diseñar actividades lúdicas personalizadas.

En contraste, también se reportan intervenciones análogas basadas en el juego tradicional. Un estudio de Sánchez y Pascual (2022) implementó un programa con juegos de mesa didácticos, cartas y tableros enfocado en procesos léxicos y sintácticos, logrando mejoras significativas en la velocidad de lectura y comprensión del alumnado. Del mismo modo, Manzano et al. (2023); Fabre y Vinyoles (2024) emplearon enfoques híbridos, combinaron lecturas de libros físicos con sistemas de recompensas como álbumes de cromos o tarjetas coleccionables para motivar la práctica lectora en casa; una estrategia no digital que también evidenció aumento en el compromiso de niños prelectores según informes recientes.

En cuanto a la duración de las intervenciones, la mayoría fueron de corto a mediano plazo. Se observaron programas intensivos de apenas unas pocas semanas o sesiones para evaluar impactos inmediatos, así como implementaciones a lo largo de un trimestre o semestre escolar. En un estudio cuasiexperimental, Marín y Atamaint (2022) aplicaron su estrategia gamificada durante 3 meses dentro del horario regular de clase, mientras que otros trabajos piloto se desarrollaron en lapsos más breves de 4 a 6 semanas en promedio. En general, estas experiencias tienden a integrarse como proyectos acotados dentro del *curriculum*, suficientes para detectar mejoras en motivación y habilidades, aunque de duración limitada.

Efectos en la motivación, participación y aprendizaje lector

Un resultado consistente entre los estudios es el aumento de la motivación y la participación de los niños frente a las actividades de lectura cuando se integran elementos de juego. Diversos autores reportan que la gamificación transforma una tarea tradicionalmente académica en una experiencia más agradable y envolvente, atenuando la desmotivación inicial de muchos alumnos. De hecho, Herrera et al. (2024a) revelaron que antes de introducir la gamificación prevalecían el aburrimiento y la falta de interés por las tareas de lectura y escritura, mientras que tras la implementación lúdica hubo un salto evidente en el interés, la atención y la respuesta positiva de los niños hacia la lectoescritura.

Este incremento del entusiasmo se reflejó en mayor tiempo dedicado voluntariamente a leer, en una actitud más proactiva para resolver retos lingüísticos y en un ambiente general de juego donde los pequeños se divierten aprendiendo. Por ejemplo, Méndez y Fajkišová (2025) con apoyo de inteligencia artificial hallaron evidencias significativas de alta motivación e involucramiento del alumnado al crear narrativas con imágenes y música generadas por IA, señal de que la novedad tecnológica gamificada potenció la participación creativa de los estudiantes durante la actividad. En suma, la incorporación de recompensas, retroalimentación inmediata y narrativas logró combatir la apatía: varios trabajos confirman que estas estrategias incrementaron la motivación intrínseca, fomentando que los niños persistan en la lectura por gusto propio más allá de la obligación académica.

Asimismo, la gamificación demostró ser eficaz para captar la atención y reducir la dispersión en clase; recursos como cuestionarios interactivos, competencias amistosas y tablas de posiciones mantuvieron a los estudiantes enfocados y comprometidos con las actividades. En contextos retadores, por ejemplo, zonas con bajo hábito lector, Marín y Atamaint (2022) usaron esta metodología lúdica como un andamiaje motivacional que aumentó la implicación incluso de los alumnos típicamente menos participativos. Cabe destacar que, al permitir cierto grado de autonomía como escoger retos o avanzar a su ritmo, las plataformas

gamificadas también fortalecieron la autoeficacia y la autonomía de los pequeños, aportando a su desarrollo socioemocional además del académico.

En cuanto a los logros en el aprendizaje de la lectura, la evidencia es igualmente alentadora. La mayoría de las intervenciones reportaron mejoras significativas en las habilidades lectoras evaluadas tras la experiencia gamificada, en comparación con grupos o periodos de enseñanza tradicional. Por ejemplo, Heredia et al. (2022) y Burgos et al. (2024) registraron un aumento en el rendimiento en comprensión lectora, medido a través de pruebas estandarizadas o *quizzes* específicos. En el caso de Heredia et al. (2022) la introducción de un e-book gamificado en primaria mejoró la capacidad de los alumnos para localizar información, hacer inferencias y analizar contenido de textos a la par que potenció actitudes lectoras más positivas según encuestas ERAS aplicadas.

Respecto a la fluidez y precisión en la lectura en voz alta, también se documentaron progresos, Marín y Atamaint (2022); Méndez y Fajkišová (2025) y Alcívar et al. (2024) hallaron incrementos en la velocidad lectora y la exactitud en la identificación de palabras tras unas semanas de juego educativo, acompañados de una mayor motivación por leer en los niños involucrados. De igual modo, Cándido et al. (2022) en una intervención gamificada centrada en prelectores evidenciaron mejoras en las puntuaciones de un test de habilidades iniciales de lectura después del tratamiento lúdico, indicando que incluso a los 5 años los niños adquirieron destrezas de decodificación básicas más sólidas con ayuda del juego. Además de los avances en resultados cognitivos, varios autores destacan que las actitudes hacia la lectura también mejoraron; tras las experiencias gamificadas los niños se mostraban más dispuestos a leer por iniciativa propia y manifestaba

n mayor gusto por los libros según las mediciones de hábitos o encuestas de satisfacción.

Por último, los estudios sugieren que estos efectos positivos se distribuyen de forma amplia entre distintos perfiles de alumnado, aunque con matices. No se hallaron brechas de género en la mayoría de resultados: niñas y niños parecieron beneficiarse por igual de las intervenciones lúdicas. Sánchez y Pascual (2022) en un análisis específico no detectó diferencias significativas entre los avances de ambos sexos en comprensión lectora ni en las ganancias obtenidas tras el uso de juegos educativos, lo que indica que la gamificación es una estrategia inclusiva en términos de género. Asimismo, se observó que las propuestas gamificadas pueden ayudar a nivelar el desempeño de alumnos con dificultades iniciales, por ejemplo, en niños de entornos socioeconómicos vulnerables, la introducción de juegos de mesa y dinámicas competitivas saludables actuó como refuerzo positivo, mejorando en particular la lectura de palabras y la comprensión en aquellos que partían de rezagos.

Otra consideración es el tipo de dinámicas de juego; no todos los niños responden igual a los componentes competitivos versus colaborativos. El estudio de López et al. (2022) exploró las preferencias infantiles y señaló que un segmento de alumnado poco motivado con la competencia se involucró más cuando se añadieron elementos narrativos y cooperativos a la plataforma gamificada, en lugar de enfatizar solo la competición entre pares. Este hallazgo sugiere la importancia de diseñar experiencias flexibles, donde los que no disfrutaban la competencia directa puedan hallar motivación en la colaboración o en sumergirse en la historia del juego. En resumen, aunque la gamificación beneficia en general a la población infantil de diversas procedencias, persisten pequeñas brechas en función del contexto educativo o las preferencias individuales, las cuales apuntan a la necesidad de adaptar las estrategias lúdicas para asegurar que ningún niño quede rezagado en su aprendizaje lector.

Finalmente, emergen consideraciones éticas asociadas al uso de gamificación y tecnología con niños pequeños. Varios autores subrayan la importancia de un uso ético y responsable de estas herramientas. En particular, Burgos et al. (2024) mencionan que cuando la gamificación se apoya en aplicaciones digitales, surgen preocupaciones sobre la privacidad de los datos y la protección de la identidad de los menores. Herrera et al. (2024a) han advertido que muchas plataformas recaban información del usuario, por lo que es imprescindible garantizar el cumplimiento de normas de protección de datos personales en contextos educativos. En consecuencia, organismos internacionales como UNESCO han propuesto marcos éticos que orienten el desarrollo y uso de inteligencias artificiales y sistemas gamificados, poniendo énfasis en el bienestar del menor, la equidad de acceso, la transparencia y la seguridad digital.

Por ejemplo, se destacan riesgos relacionados con la desinformación, la falta de regulación en aplicaciones educativas y posibles sesgos algorítmicos que podrían afectar la integridad académica de las actividades. Aunque en los estudios analizados no se reportaron incidentes éticos mayores, más allá de asegurar consentimiento informado de padres y confidencialidad, sí se enfatiza la vigilancia ética, pues los investigadores tuvieron cuidado de no exponer datos sensibles de los niños y de utilizar las plataformas de juego solo con fines pedagógicos acotados. Adicionalmente, desde una perspectiva de deontología educativa, algunos trabajos señalan la necesidad de balancear la motivación extrínseca vs. intrínseca en la gamificación para no generar una dependencia excesiva de recompensas en los alumnos.

En otras palabras, el diseño ético de la gamificación implica asegurarse de que los niños no solo -quieran ganar puntos-, sino que realmente desarrollen un amor por la lectura en sí misma. En conclusión, junto con afinar aspectos metodológicos, la literatura reciente aboga por integrar consideraciones éticas en el despliegue de la gamificación en la primera infancia protegiendo datos, promoviendo la inclusión digital y buscando siempre el beneficio educativo real por encima del juego en sí.

Discusión

Los hallazgos de esta revisión sistemática respaldan la creciente evidencia de que la gamificación puede ser una estrategia pedagógica efectiva para mejorar habilidades fundamentales de lectoescritura en la primera infancia. En el ámbito de la conciencia fonológica y la decodificación temprana, se han observado ganancias superiores con intervenciones gamificadas en comparación con métodos tradicionales: por ejemplo, niños preescolares que aprendieron correspondencias grafema-fonema mediante juegos interactivos mostraron avances sustancialmente mayores en identificación de sonidos y sílabas que aquellos con instrucción fonética convencional. Esto concuerda con los resultados hallados por Buendía et al. (2025) quienes mencionan que las experiencias gamificadas tienden a potenciar el vocabulario y otras destrezas lingüísticas.

De la misma manera en uno de los estudios analizados se registraron mejoras en gramática, pronunciación, fluidez y vocabulario tras usar materiales educativos gamificados, junto con un desarrollo cognitivo general acelerado. Schiele et al. (2025) confirman que la incorporación de aplicaciones y plataformas lúdicas en educación infantil demuestra un impacto positivo moderado a alto en las habilidades de lectura y escritura de los niños. Estos beneficios se manifiestan incluso, y con particular énfasis, en poblaciones vulnerables, tal es el caso del estudio desarrollado por Arévalo et al. (2022) que concuerda con hallazgos de los artículos analizados donde las limitaciones de algunos contextos no impedían que las dinámicas de juego resulten inclusivas, logrando motivar y enseñar eficazmente a niños de entornos socioeconómicos desfavorecidos que, de otro modo, podrían mostrar rezago en alfabetización.

Consecuentemente, la gamificación se perfila como una herramienta pedagógica capaz de promover la lectoescritura temprana de manera efectiva, al generar entornos de aprendizaje atractivos que mejoran el rendimiento académico infantil en diversos contextos. En concordancia con los resultados, Guevara et al. (2025) mencionan que un aporte destacado de la gamificación en educación infantil es el aumento de la motivación y el involucramiento del alumnado. La literatura reciente indica que las experiencias gamificadas pueden incrementar tanto la motivación intrínseca como la extrínseca de los estudiantes al introducir dinámicas de juego, como recompensas, niveles y desafíos en actividades educativas.

Del mismo modo García et al. (2019) mencionan que en la práctica, estos elementos lúdicos se traducen en mayor participación, entusiasmo y perseverancia de los niños durante las tareas de lectura. No obstante, el objetivo último es fomentar una motivación intrínseca hacia la lectura, es decir, que el niño disfrute la actividad lectora por sí misma, más allá de los estímulos externos. Marín y Atamaint (2022); Méndez y Fajkišová (2025) y Alcívar et al.

(2024) concuerdan que una intervención gamificada que permite a los prelectores autorregular su ritmo de aprendizaje ha evidenciado mayor autonomía en los niños y resaltan la relevancia de nutrir su interés interno por aprender.

De igual forma, adaptar las actividades lúdicas a los gustos e intereses del alumnado se asocia con un engagement más profundo y sostenido. No obstante, los hallazgos en los artículos revisados no demuestran que exista un buen engagement en las intervenciones realizadas, en tal sentido, es importante considerar lo propuesto por Schiele et al. (2025) quienes mencionan que el diseño de desafíos temáticos vinculados con el entorno cercano de los niños logra mantener su curiosidad y disfrute durante el aprendizaje de la lectura. Esto concuerda con enfoques motivacionales como la Teoría de la Autodeterminación, ya que al satisfacer necesidades de competencia, autonomía y afinidad, mediante la gamificación, se puede transformar la lectura de una obligación a una experiencia placentera y significativa. En síntesis, cuando se implementa con cuidado, la gamificación potencia la motivación lectora al equilibrar recompensas externas con estrategias que cultivan la satisfacción intrínseca de comprender un texto o dominar una nueva palabra.

A pesar de los resultados positivos, esta revisión identifica limitaciones metodológicas en la base de evidencia disponible. Muchos de los 16 estudios analizados son de alcance limitado: tamaños muestrales pequeños, intervenciones de corta duración o diseños cuasi-experimentales que dificultan atribuir causalidad plena a la gamificación. En algunos casos, los efectos sobre el rendimiento lector fueron modestos y no significativamente superiores a los de métodos tradicionales. En este contexto, Wang et al. (2024) sugiere que la efectividad de la gamificación puede depender de cómo se implementa y con qué se la compara. También existe heterogeneidad en las métricas empleadas y en la calidad de los estudios, lo cual introduce sesgos potenciales. Por ejemplo, ciertos trabajos se basan más en percepciones de docentes o estudiantes que en medidas objetivas de logro, mientras que otros carecen de análisis inferenciales robustos para sustentar sus conclusiones. Esta variabilidad metodológica demanda cautela al generalizar los hallazgos pues es posible que los beneficios observados estén influidos por factores de contexto o por el entusiasmo inicial de innovación, más que por la gamificación en sí misma.

Conclusiones

La gamificación ha demostrado ser una estrategia útil para mejorar el aprendizaje de la lectura en niños pequeños. Al incorporar dinámicas de juego, se logra aumentar el interés, la participación y el progreso en habilidades clave como el reconocimiento de sonidos, comprensión de textos y ampliación del vocabulario. Los beneficios observados dependen de una implementación adecuada, adaptada a la edad y contexto de los niños, y acompañada

por una guía docente efectiva. Sin embargo, aún existen desafíos como asegurar la equidad en el acceso a recursos tecnológicos y evitar un uso excesivo o mal dirigido de las mecánicas lúdicas.

Para lograr un impacto real, se recomienda que los docentes estén capacitados, se planifiquen actividades lúdicas alineadas con los objetivos educativos y se fomente la participación de las familias en el proceso. Las instituciones deben garantizar condiciones que permitan a todos los niños aprovechar estas herramientas. Finalmente, se sugiere realizar más investigaciones para confirmar la duración de los efectos de la gamificación, comparar distintos tipos de juegos educativos, y adaptarlos a las realidades culturales y tecnológicas de diferentes regiones.

Referencias bibliográficas

- Alcívar, N. S., Veloz, K. Q., Risso, S. V., y Ríos, E. E. (2024). Gamification in early childhood education. Vide. *Tehnologija. Resursi - Environment, Technology, Resources*, 2, 183-187. <https://www.scopus.com/record/display.uri?eid=2-s2.0-85140032725>
- Arévalo, M., Mejía, G., Pérez, A. , y Olsson, S. (2022). Gamificación en la comprensión lectora de los estudiantes en tiempos de pandemia en Perú. *Revista de Ciencias Sociales*, 28(5), 63-74. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8471673>
- Buendía, G., Tasayco, A. y Menacho, A. (2025). Gamificación y tecnología en la educación infantil: una revisión sistemática. *Revista InveCom*, 5(3), 1-8. <https://doi.org/10.5281/zenodo.14549138>
- Burgos, D., Castro, G., Mendoza, J., y Ibarra, M. (2024). Hábitos de lectoescritura en entornos educativos digitales en Ecuador. *Revista De Ciencias Sociales*, 30(3), 349-364. <https://produccioncientificaluz.org/index.php/rcs/index>
- Casimiro, C. N., Casimiro Urcos, W. H., Casimiro Urcos, J. y Ramos, F. (2025). *Estrategias de enseñanza que promueven aprendizaje activo, crítico y colaborativo en universidades públicas peruanas*. *Revista de Ciencias Sociales*, 31(ESP 11), 410-424. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=10280409>
- Cándido, G., Rodrigues, R., Amorim, A., Mello, R. y Oliveira, J. (2022). Game learning analytics can unpack Escribo play effects in preschool early reading and writing. *Computers and Education Open*, 3, 1-12. <https://doi.org/10.1016/j.caeo.2021.100066>

Carnicero, J., Garrote, I. y López, J. (2023) Intervención sobre habilidades sociales mediante un juego de rol: un estudio de diseño mixto con jóvenes con discapacidad intelectual. *Actualidades en Psicología*, 37(135), 95-110.

<https://www.redalyc.org/journal/1332/133277981007/133277981007.pdf>

Curay, P., Zaruma, P. y Apolo, D. (2024). El multiverso: Una aventura gamificada para enseñar artes literarias con perspectiva sociocultural. In *Revista Anales* (63), 103-117).

<https://publicaciones.ucuenca.edu.ec/ojs/index.php/anales/article/view/5720>

Duarte, K. y Suárez, L. (2025). Incidencia de la gamificación en el proceso de lectoescritura de estudiantes de segundo grado EGB. Una revisión sistemática. *RECIMUNDO*, 9(2), 812-825.

[https://doi.org/10.26820/recimundo/9.\(2\).abril.2025.812-825](https://doi.org/10.26820/recimundo/9.(2).abril.2025.812-825)

Espinoza, K., Apolo, D., Sánchez, R. y Bravo, B. (2024). Laboratorios digitales y plataformas de acceso abierto: retos y propuestas para la democratización del aprendizaje. *EduTec, Revista Electrónica De Tecnología Educativa*, (87), 90-100.

<https://doi.org/10.21556/edutec.2024.87.3069>

Espinoza, E., Apolo, D., Espinoza, P. y Gaona, J. (2025). Realidad Virtual y Educación: Una Revisión Sistemática de una Década de Investigación en el Área de Artes y Humanidades de SCOPUS. *Qualitative Research in Education*, 14 (2), 116-132.

<https://doi.org/10.17583/qre.16336>

Estrella, P. M., Cisneros, D. P., y Ortega, J. C. (2025). Liderazgo y cultura organizacional: Una revisión sistemática y su aplicación en contextos empresariales. *MQR Investigar*, 9(1), 1-20. <https://doi.org/10.56048/MQR20225.9.1.2025.e280>

Fabre, N. y Vinyoles, D. (2024). Mejorando un cuento ambiental sobre las anguilas. Cómo la presencia de animales vivos y materiales interactivos incrementa la atención y la participación. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias* 21(1), 1-18. http://doi.org/10.25267/Rev_Eureka_ensen_divulg_cienc.2024.v21.i1.1501

García-Lázaro, D. y Sánchez-Sánchez, F. (2022). Diseño y adaptación del serious game basado en el perfil del jugador del estudiante. *EduTec. Revista Electrónica De Tecnología Educativa*, (79), 287-303. <https://doi.org/10.21556/edutec.2022.79.2117>

García, P., Solano, M. y Sánchez, M. (2019). *Escape room* como estrategia metodológica para trabajar la inclusión en 3.º de Educación Primaria. *Publicaciones, Facultad de*

Educación y Humanidades del Campus de Melilla. 49(5), 53–73.

<https://portalinvestigacion.um.es/documentos/63c0b3693df4c204fbb03ba9>

García, P., Solano, M. y Sánchez M. (2019). Escape room como estrategia metodológica para trabajar la inclusión en 3.º de Educación Primaria. *Publicaciones*, 49(5), 53–73. doi:10.30827/publicaciones.v49i5.8729 <https://digibug.ugr.es/handle/10481/62127>

Guevara, C, Bonilla, D. y Acosta, P. (2025) Game-Learning: a tangible RFID-based gamified system integrating pictophonics and reinforcement learning to accelerate early grapheme phoneme acquisition. *Frontiers in Education*. (10).1-15. <https://www.frontiersin.org/journals/education/articles/10.3389/feduc.2025.1623948/full>

Herrera, A., Pardo, L., Torrales, O., Villalta-, B., Avilés, H. (2024a) El uso de Genially como recurso didáctico interactivo en la enseñanza de Historia: impacto en la motivación y comprensión de los estudiantes. *Seminars in Medical Writing and Education*. (3), 1-21. <https://doi.org/10.56294/mw2024651>

Herrera, A., Pardo, L., Torrales, O., Villalta, B. y Avilés, H. (2024b) Innovación digital en la enseñanza de Historia: El impacto de Genially en la educación ecuatoriana. *Seminars in Medical Writing and Education*. (3). 1-7. <https://doi.org/10.56294/mw2024650>

Heredia, H., Romero, M. y Gil, C. (2022) Las tecnologías aplicadas a la educación: el uso del booktuber para el desarrollo de la expresión oral. *Revista Brasileira de Educação*. (27). 1-25. <http://doi.org/10.1590/S1413-24782022270057>

Lucas, D., Viejó, L. y Sánchez, J. A. (2025). *Cuerpo, movimiento y lenguaje: La literatura como herramienta de motivación en la educación física y el deporte*. Retos, 68, 388–399. <https://doi.org/10.47197/retos.v68.114953>.

López, T., Manzano, R., Manzano, R. y Zumbana, L. (2022). *Methodological strategies to strengthen the teaching-learning process in basic education children*. *Salud, Ciencia y Tecnología*, 2, 1-5. <https://doi.org/10.56294/saludcyt2022254>.

López, T., Manzano, R., Manzano, R. y Zumbana, L. (2022) Estrategias metodológicas para reforzar el proceso de enseñanza-aprendizaje en niños de educación básica. *Salud, Ciencia y Tecnología*. 2(1), 1-5. <https://doi.org/10.56294/saludcyt2022254>

Manzano, A., Rodríguez, J. y Collado, R. (2023). Play and reading process of secondary students in areas of need for social transformation. *Bellaterra Journal of Teaching &*

Learning Language & Literature, 16(1). <https://revistes.uab.cat/jtl3/article/view/v16-n1-manzano-rodriguez-collado>. Servei de Publicacions de la UAB

Manzano, A., Rodríguez, J. M. y Collado, R. (2023). Juego y procesos lectores del alumnado de secundaria de zonas de necesidad de transformación social. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 16(1), 1-15.
<https://doi.org/10.5565/rev/jtl3.1099>

Marín, S. y Atamaint, G. (2022) Experiencias Aprendizaje-Servicio en intervenciones para el mejoramiento de las habilidades lectoras en escolares de Unidades Educativas de la ciudad de Cuenca. *MASKANA*. 13(1), 36-42.
<https://publicaciones.ucuenca.edu.ec/ojs/index.php/maskana/article/view/4148>

Méndez, J. y Fajkišová, D. (2025). La inteligencia artificial como recurso inclusivo para la gamificación de la educación lectora y literaria. *EduTec, Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, (93), 145-165. <https://doi.org/10.21556/edutec.2025.93.4051>

Santamarina, M., Núñez Delgado, P., & Gómez López-Quñones, L. (2024). *Estudio de caso múltiple sobre la coordinación del profesorado de Educación Infantil y de Educación Primaria en el tratamiento de la competencia lecto-literaria*. *Revista Complutense de Educación*, 35(4), 751–762. <https://doi.org/10.5209/rced.89016>.

Santos, I. C., Romero, M. F., Heredia, H., y Trigo, E. (2024). Perfiles lectores adolescentes: lectura en papel versus digital. *Revista Electrónica de Investigación Educativa (REDIE)*, 26, 1-16. <https://doi.org/10.24320/redie.2024.26.e02.4990>.

Sánchez, S. y Pascual, M. (2022). Personalización del proceso de adquisición de la competencia en comunicación lingüística mediante el empleo de los serious games. Diferencias en función del género. *EduTec. Revista Electrónica De Tecnología Educativa*, (79), 149-165. <https://doi.org/10.21556/edutec.2022.79.2371>

Schiele, T., Edelsbrunner, P., Mues, A., Birtwistle, E., Wirth, A., y Niklas, F. (2025). The effectiveness of game-based literacy app learning in preschool children from diverse backgrounds. *Learning and Individual Differences*, 117, 1-12.
<https://doi.org/10.1016/j.lindif.2024.102579>

Wang, Z., Harun, J., y Yuan, Y. (2024). Enhancing reading instruction through gamification: A systematic review of theoretical models, implementation strategies, and measurable outcomes (2020 2024). *Journal of Information Technology Education*. (23).
<https://doi.org/10.28945/5394>

Conflicto de intereses:

Los autores declaran que no existe conflicto de interés posible.

Financiamiento:

No existió asistencia financiera de partes externas al presente artículo.

Agradecimiento:

N/A

Nota:

El artículo no es producto de una publicación anterior.