



Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, Ciudad de México, México.
ISSN 2707-2207 / ISSN 2707-2215 (en línea), julio-agosto 2026,
Volumen 10, Número 4.

https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v10i4

EFFECTOS DE LA GAMIFICACIÓN EN EL APRENDIZAJE DE ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN BÁSICA EN CONTEXTOS RURALES LATINOAMERICANOS: UNA REVISIÓN SISTEMÁTICA

**EFFECTS OF GAMIFICATION ON LEARNING AMONG
ELEMENTARY SCHOOL STUDENTS IN RURAL LATIN
AMERICAN CONTEXTS: A SYSTEMATIC REVIEW**

Margoth Elizabeth Salazar Michilena
Docente Ministerio de Educación del Ecuador

Efectos de la gamificación en el aprendizaje de estudiantes de educación básica en contextos rurales latinoamericanos: una revisión sistemática

Margoth Elizabeth Salazar Michilena¹

margoth.salazarm@docentes.educacion.edu.ec

<https://orcid.org/0009-0003-2697-2705>

Docente Ministerio de Educación del Ecuador

RESUMEN

La gamificación es una estrategia metodológica que debe incluirse en la educación; sin embargo, no existe información suficiente sobre sus efectos en los alumnos de educación básica primaria, especialmente que pertenezcan al contexto rural latinoamericano, pues existen limitaciones de conectividad, escasez de recursos tecnológicos, así como también en formación docente. En este sentido, el objetivo de esta investigación ha sido sistematizar la información sobre dichos efectos por medio de una revisión sistemática de la literatura. El enfoque del estudio es cualitativo, correspondiente a una revisión documental descriptiva, siguiendo la metodología de PRISMA. La búsqueda se realizó en Scopus, Web of Science, SciELO, Redalyc, Dialnet y Google Scholar. De 1381 registros identificados, se seleccionaron 26 estudios que cumplieron los criterios de inclusión. Los resultados indican que existe, en mayor incidencia, efectos positivos de la gamificación tanto en la motivación, participación y rendimiento académico. Otro aspecto relevante fue el uso de estrategias analógicas, dejando de lado la tecnología, que puede ser efectiva sobre todo en problemáticas como la poca o escasa conectividad en las instituciones. Entonces, la gamificación ayuda a fortalecer el proceso enseñanza-aprendizaje en los contextos rurales.

Palabras claves: gamificación, aprendizaje, educación básica, educación rural, América Latina.

¹ Autor principal

Correspondencia: margoth.salazarm@docentes.educacion.edu.ec

Effects of Gamification on Learning Among Elementary School Students in Rural Latin American Contexts: A Systematic Review

ABSTRACT

Gamification is a methodological strategy that should be incorporated into education; however, there is insufficient evidence regarding its effects on primary school students, particularly those in rural Latin American contexts, where limitations in connectivity, a lack of technological resources, and insufficient teacher training remain significant challenges. Therefore, the objective of this study was to systematize the available evidence on these effects through a systematic literature review. The study adopted a qualitative approach and a descriptive documentary review design, following the PRISMA methodology. The search was conducted in Scopus, Web of Science, SciELO, Redalyc, Dialnet, and Google Scholar. Of the 1,381 records identified, 26 studies met the inclusion criteria and were selected for analysis. The results indicate that gamification has predominantly positive effects on students' motivation, participation, and academic performance. Another relevant finding was the use of analogical strategies that do not rely on technology, which can be particularly effective in addressing challenges such as limited or insufficient connectivity in educational institutions. Therefore, gamification can contribute to strengthening the teaching-learning process in rural contexts.

Keywords: gamification, learning, primary education, rural education, Latin America.

*Artículo recibido 20 mayo 2026
Aceptado para publicación: 20 junio 2026*



INTRODUCCIÓN

Las metodologías empleadas en clase han cambiado en estos últimos años. En este sentido, la gamificación ha crecido como una de las más prominentes, pues se ha citado en la última década en diversos estudios. Sin embargo, buena parte de la evidencia acumulada sobre sus efectos proviene de aulas urbanas, con conectividad estable y acceso más o menos homogéneo a dispositivos digitales, mientras que la escuela rural latinoamericana, que tiene problemáticas derivadas del aislamiento geográfico, así como también la escasez de recursos y, en muchos casos, por el modelo unidocente o multigrado, se ha dejado de lado y no se tiene una revisión contundente que consolide los efectos esta metodología. Esta desproporción entre lo que se sabe y lo que ocurre efectivamente en el aula rural constituye el punto de partida de la presente revisión sistemática.

La problemática en el contexto rural no se concentra en la escasez de estudios ni la implementación de los recursos digitales en aulas que no tienen la infraestructura necesaria, pues Amén-Carrillo y Hermann-Acosta (2025) mencionan que también se debe tener en cuenta la capacitación en herramientas tecnológicas que predominan en el contexto rural. Por otro lado, Ferrín Plaza et al. (2025) mencionan que si bien existe dificultades para el acceder a recursos tecnológicos, la problemática también se traslada a que esto origina desmotivación en el personal docente para que pueda actualizarse profesionalmente en ese campo. Otro aspecto revisado se presenta en las escuelas unidocentes o multigrados, pues el maestro debe atender varios grados de Educación General Básica, situación que, según Zambrano-Trujillo et al. (2022), se acompaña de aislamiento profesional, escaso reconocimiento institucional y condiciones de trabajo que rara vez figuran en las políticas de innovación pedagógica.

La gamificación, como ya se mencionó anteriormente, tiene diversas investigaciones en las cuales se ha revisado sus efectos. El autor Prieto-Andreu (2021), al analizó propuestas gamificadas en siete disciplinas distintas, advirtiendo que el auge del término convive con una falta de rigor metodológico y con descripciones poco exhaustivas que dificultan valorar su verdadero alcance pedagógico. En una revisión posterior, Prieto-Andreu et al. (2022) confirmaron que existe la relación entre gamificación, motivación y rendimiento, aunque señalaron que buena parte de los estudios se concentra en contextos universitarios y en asignaturas específicas, dejando zonas grises en niveles como la educación básica. Esta limitación ha dejado entrever que existe pocos estudios que puedan enfocarse en esta población



(Flores Quinde, 2025). Otros efectos aparte de la motivación fueron analizados por los estudios de Ratinho y Martins (2023) y Ramírez Ruiz et al. (2024) que coinciden en que la gamificación produce efectos positivos sobre el compromiso escolar, pero también en que ese efecto tiende a decaer con el tiempo si no se sostiene mediante un diseño pedagógico coherente y no solamente mediante recompensas.

Una vez revisado que la gamificación ha sido estudiada de manera que se ha revisado sus efectos, conviene precisar, llegados a este punto, al concepto de gamificación porque el término suele banalizarse en el discurso escolar. En este sentido, Deterding et al. (2011), en el trabajo que fijó su definición académica, la describieron como el uso de elementos de diseño de juego en contextos que no son, en sí mismos, lúdicos; pues se presentan aspectos determinados que influyen en la metodología que pueden ser puntos, insignias, niveles, misiones, narrativas y sistemas de retroalimentación tomados del videojuego y trasladados a la enseñanza, la salud o el trabajo. Este autor enfatiza que se debe fundamentar un verdadero concepto de gamificación porque no es solo otorgar puntos en lugar de calificaciones, o a combinar insignias con tablas de clasificación, pues al realizar un reduccionismo al concepto puede reducir su potencial pedagógico. Lo que distingue a una propuesta gamificada bien diseñada es la articulación entre dinámica (la narrativa que da sentido a la actividad), la mecánica (las reglas que rigen el progreso) y los componentes (las herramientas concretas que sostienen la experiencia), y no la simple superposición cosmética de un marcador sobre una tarea tradicional.

Anteriormente se pudo observar los efectos que la gamificación tiene en la motivación, siendo este un eje central revisado enormemente en la literatura. Al transformar tareas rutinarias en desafíos progresivos con retroalimentación inmediata, la estrategia activa tanto la motivación extrínseca (ligada a recompensas, puntos o reconocimiento) como la intrínseca (vinculada al placer de progresar y de dominar un contenido). La motivación, en estos casos, no solo mejora el rendimiento académico, pues también se puede obtener mejoras en el compromiso académico, emocional, así como también en la conducta, especialmente en educación básica (Ramírez Ruiz et al., 2024). Estudios en el contexto ecuatoriano muestran también que su implementación mejora el proceso enseñanza-aprendizaje, pues otorga al alumno un papel activo, comprendiendo significativamente los contenidos, dejando de lado la



concepción de fracaso (Zumba et al., 2024). Sin embargo, la gamificación requiere una planificación didáctica estricta (Ratinho y Martins, 2023).

En el contexto rural se necesita, en cambio, revisar las problemáticas detalladas, pues, como ya se ha revisado anteriormente, el docente pasa a ser un ente principal atendiendo a muchos alumnos que tienen distinta edad y motivación al aprender. Entonces, se debe elaborar distintas actividades que puedan enfocarse a su realidad y, muchas veces, se tiene escaso acompañamiento pedagógico y poco apoyo institucional (infraestructura deficiente, conectividad inestable, discriminación sectorial, entre otros) (Zambrano-Trujillo et al., 2022).

En Ecuador esa distancia entre política educativa y realidad territorial se hace explícita en las cifras. Ferrín Plaza et al. (2025) reportan que, pese a los esfuerzos ministeriales por dotar de conectividad a instituciones rurales, persisten limitaciones estructurales de acceso a dispositivos y a internet de banda ancha que condicionan cualquier innovación pedagógica basada en tecnología. El profesorado rural, ignorando esta carencia, ha optado por sostener la enseñanza con estrategias que no dependen de plataformas digitales, implementando juegos tradicionales, materiales elaborados con recursos del entorno, trabajo cooperativo entre estudiantes de distintos grados y una fuerte apelación a la oralidad y al vínculo comunitario propio de las escuelas unidocentes. En este sentido, la gamificación no necesitaría solamente de dispositivos electrónicos como se cree convencionalmente, sino que podría anclarse en dinámicas de juego físico y colaborativo adaptadas al contexto y a los saberes locales.

Al comprender la evidencia científica que se refleja como antecedentes se necesita sistematizar esta evidencia, pues la ruralidad latinoamericana concentra a una proporción significativa de la niñez que atraviesa la educación básica en condiciones de mayor vulnerabilidad educativa, y comprender qué efectos (positivos, limitados o inexistentes) tiene la gamificación en esos contextos específicos permite orientar de manera más informada tanto la formación docente como las políticas de innovación pedagógica que hoy tienden a diseñarse pensando, por defecto, en el aula urbana.

A partir de lo expresado, el presente estudio se propone como objetivo general analizar, mediante una revisión sistemática de la literatura científica publicada en los últimos diez años, los efectos de la gamificación en el aprendizaje de estudiantes de educación básica en contextos rurales latinoamericanos.



En consecuencia, esta revisión sistemática busca responder a la siguiente pregunta de investigación: ¿cuáles son los efectos de la gamificación en el aprendizaje de los estudiantes de educación básica en contextos rurales latinoamericanos, de acuerdo con la evidencia científica publicada entre 2011 y 2026?

METODOLOGÍA

Enfoque de la investigación

El enfoque metodológico es cualitativo, pues el objeto de estudio no son sujetos ni datos primarios recogidos por el propio investigador, sino textos científicos ya publicados, y la unidad de análisis es el estudio, no el estudiante ni el docente, sino lo planteado anteriormente, es decir, los efectos de la gamificación en alumnos de educación básica en el contexto rural. En este sentido, no se recoge datos numéricos del todo, sino que trata de un análisis profundo de una temática principal por medio de la revisión integral de artículos científicos.

Paradigma interpretativo

Esta revisión se inscribe en el paradigma interpretativo, en la medida en que no busca comprobar una hipótesis mediante la manipulación de variables, sino comprender y sintetizar un cuerpo de conocimiento ya producido sobre un fenómeno educativo situado. Valladolid Zeta y Yaranga Serrano (2025) sostienen una posición semejante al advertir que la elección paradigmática no es una decisión meramente técnica, sino una postura epistemológica que determina tanto la naturaleza del conocimiento que se produce como su capacidad transformadora en contextos sociales específicos; en este caso, se busca revelar los vacíos y posibles limitantes en el campo.

Diseño y tipo de investigación

El diseño corresponde a una revisión sistemática de la literatura, de tipo documental, descriptivo y retrospectivo, desarrollada bajo los lineamientos de la declaración PRISMA 2020 (Page et al., 2021), que ofrece un protocolo estandarizado para identificar, seleccionar, evaluar y sintetizar evidencia científica con transparencia y posibilidad de réplica. Se optó por este diseño y no por una revisión narrativa convencional porque, como advierten Amén-Carrillo y Hermann-Acosta (2025) y Flores Quinde (2025) en sus propias revisiones sobre gamificación educativa, la ausencia de un protocolo explícito de búsqueda y selección suele traducirse en muestras sesgadas hacia los estudios más citados o más accesibles, riesgo que se agrava al abordar un fenómeno como la ruralidad, escasamente



representado en las bases de datos indexadas de mayor circulación. El estudio es de naturaleza no experimental, puesto que no se interviene sobre ninguna variable, y de corte transversal, dado que la búsqueda documental se realiza en un momento determinado sobre una producción científica ya existente, sin seguimiento longitudinal de los estudios incluidos.

Procedimiento de búsqueda y selección de estudios

La búsqueda se efectuó en bases de datos multidisciplinarias e indexadas de amplia cobertura en el campo educativo: Scopus, Web of Science, SciELO, Redalyc, Dialnet y Google Scholar, esta última empleada de manera complementaria para rastrear literatura latinoamericana de circulación regional que no siempre está indexada en las bases de datos integradas. Se utilizaron combinaciones de descriptores en español, inglés y portugués mediante operadores booleanos, entre ellas:

“gamificación AND educación rural AND América Latina”, “gamification AND rural education AND learning outcomes”, “ludificação AND ensino fundamental AND zona rural” y “gamificación AND educación básica AND Ecuador”.

La estrategia de búsqueda se ajustó a partir de los términos indexados (palabras clave de los propios estudios) que fueron apareciendo en los primeros resultados. La selección se organizó en las fases habituales de un proceso PRISMA: identificación de registros en las bases mencionadas, eliminación de duplicados, cribado por título y resumen a partir de los criterios de inclusión y exclusión, y evaluación a texto completo de los estudios preseleccionados (Valladolid Zeta y Yaranga Serrano, 2025).

Criterios de inclusión y exclusión

Los criterios que orientaron la selección de los estudios se definieron a partir de la pregunta de investigación y de las categorías temáticas identificadas en el marco teórico, y se resumen en la Tabla 1.

Tabla 1*Criterios de inclusión y exclusión de los estudios*

Criterios de inclusión	Criterios de exclusión
Artículos científicos publicados entre 2016 y 2026 (últimos diez años).	Documentos publicados antes de 2016 o sin fecha de publicación verificable.
Estudios empíricos, revisiones sistemáticas o metaanálisis con proceso de arbitraje por pares.	Literatura gris sin revisión por pares: resúmenes de congreso, entradas de blog, notas de prensa o tesis no publicadas en repositorios institucionales.
Estudios centrados en gamificación, ludificación o estrategias con elementos de juego aplicadas a la enseñanza.	Estudios duplicados en más de una base de datos, conservando únicamente el registro más completo.
Investigaciones desarrolladas en niveles de educación básica, primaria o secundaria temprana (Educación General Básica).	Estudios centrados exclusivamente en educación superior, formación de posgrado o capacitación corporativa.
Estudios realizados en América Latina	Estudios circunscritos a contextos exclusivamente urbanos sin ninguna referencia a la ruralidad, la conectividad limitada o la escuela multigrado.
Publicaciones en español, inglés o portugués, con texto completo disponible.	Documentos disponibles solo como resumen, sin acceso al texto completo, o en idiomas distintos a los señalados.
Estudios que reporten efectos sobre motivación, rendimiento académico, participación o permanencia escolar.	

Nota. Elaboración propia con base en los lineamientos PRISMA 2020 (Page et al., 2021).

Consideraciones éticas

Se respecto respeto la autoría intelectual de cada estudio consultado, todas las ideas, datos y hallazgos ajenos se referencian de manera explícita bajo las normas APA de séptima edición, evitando cualquier forma de apropiación indebida. Al momento de realizar el proceso de búsqueda y selección, se respetó el principio ético de transparencia. A esto se suma la obligación de evitar el sesgo de selección o de confirmación, es decir, la tentación de privilegiar únicamente los estudios cuyos resultados respaldan una postura favorable a la gamificación y de omitir aquellos con hallazgos neutros o desfavorables; sintetizar la evidencia disponible, y no solo la evidencia conveniente, es condición indispensable para la validez del análisis. Además, esta investigación no compromete información sensible ni datos personales de terceros, dado que trabaja exclusivamente con producción científica de acceso público, aunque se mantiene el mismo estándar de honestidad intelectual que regiría un estudio con participantes humanos, en tanto toda investigación, documental o empírica, compromete la credibilidad del conocimiento que se pone a disposición de la comunidad académica.



Resultados

La revisión sistemática fue realizada con el rigor científico y proponiendo la metodología, se aplicaron los criterios de inclusión e inclusión en este caso. De los artículos recabados en las bases de datos, se obtuvo un total de 1381 resultados, los cuales fueron revisados con detenimiento, dejando solo un total de 26 artículos que cumplieron todos los criterios. En este sentido, el siguiente esquema (Figura 1), resume todo el proceso realizado por medio de la metodología PRISMA.

Figura 1

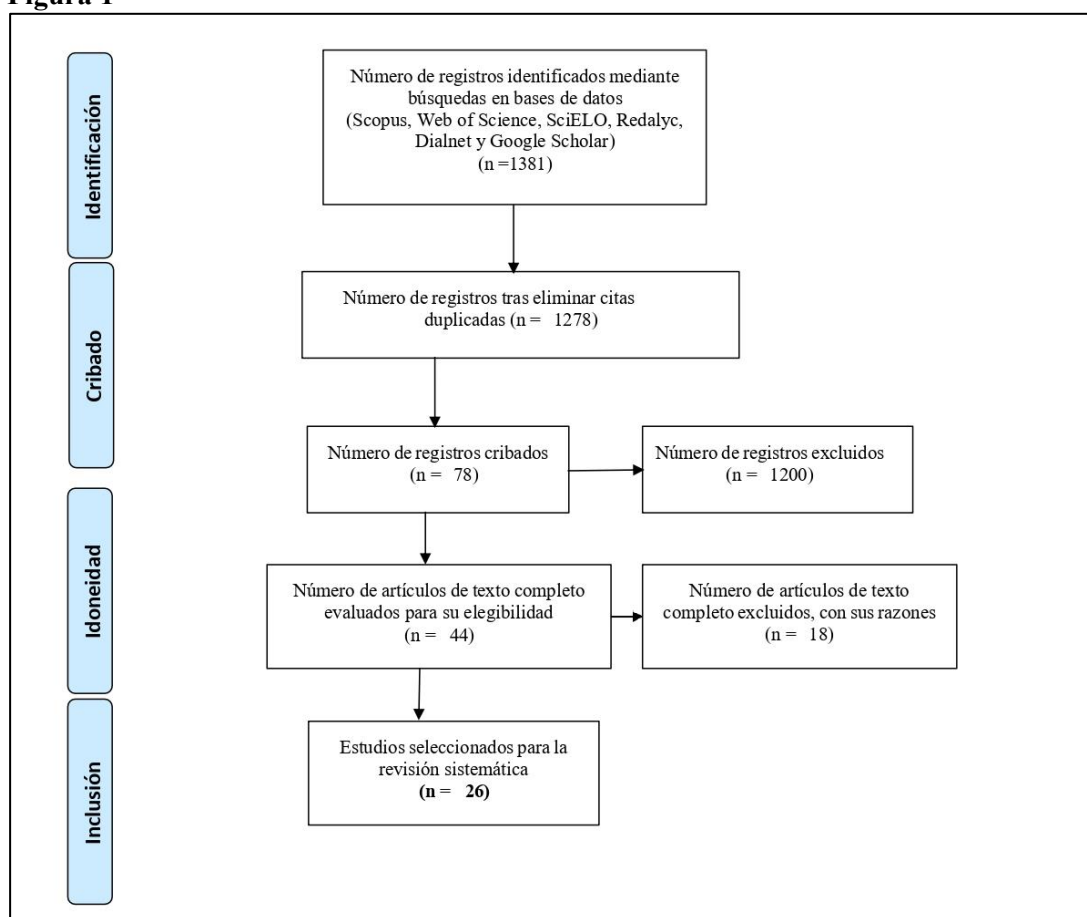


Diagrama de flujo de PRISMA

Nota. Elaborado a partir de los delineamientos propuestos por metodología PRISMA 2020 (Page et al., 2021).

Una vez dado el número de artículos recabados, se presentan los resultados de la revisión sistemática, organizados en la Tabla 2 según autoría, metodología empleada, tipo de gamificación implementada, muestra o población estudiada, resultados reportados y aportes significativos de cada estudio al objeto de esta investigación. La tabla sintetiza los veintiséis estudios primarios incluidos en el corpus, seleccionados conforme a los criterios de inclusión y exclusión descritos en la sección metodológica.

Tabla 2*Síntesis de los estudios incluidos en la revisión sistemática*

Autores (año)	Metodología	Tipo de gamificación	Muestra o población	Resultados	Aportes significativos
Álvarez et al. (2026)	Revisión bibliográfica cualitativa sobre gamificación analógica en matemáticas.	Analógica (materiales manipulativos, retos progresivos, sin depender de tecnología).	Síntesis documental	La gamificación analógica favorece motivación, participación y comprensión, articulada con planificación docente y contextualización del entorno.	Evidencia que el aprendizaje lúdico no depende de dispositivos digitales, ampliando la innovación educativa a escuelas con baja infraestructura tecnológica.
Amén-Carrillo y Hermann-Acosta (2025)	Revisión sistemática de literatura sobre gamificación docente.	General (múltiples formatos, sin distinguir digital/analógico) en Educación General Básica sudamericana.	Estudios primarios de América del Sur (revisión, no aplicación directa).	La gamificación mejora rendimiento y motivación en matemáticas y ciencias sociales, pero su éxito depende de superar barreras tecnológicas y de formación docente.	Identifica la formación docente y el acceso tecnológico como condicionantes clave para la implementación exitosa en la región.
Andino et al. (2025)	Enfoque mixto con pretest-posttest y encuesta de satisfacción.	Analógica (bingo pedagógico).	Estudiantes de una institución rural ecuatoriana postpandemia	El promedio de calificaciones aumentó de 4,90 a 8,09; se observó mayor participación y colaborativa.	Demuestra que estrategias lúdicas de bajo costo, como el bingo, son eficaces para reactivar el aprendizaje rural tras la pandemia.
Arboleda et al. (2026)	Enfoque cuantitativo, diseño descriptivo transversal (instrumento de 12 preguntas).	Gamificación aplicada a educación financiera (formato no digital especificado).	61 estudiantes de cuarto y quinto grado en contexto rural.	Nivel de educación financiera entre bajo y básico, con discrepancia entre conocimiento y práctica; alta motivación y preferencia por estrategias lúdicas.	Aporta evidencia de que la gamificación puede introducir contenidos poco trabajados (como la educación financiera) en la primaria rural.
Ases et al. (2025)	Enfoque mixto para evaluar motivación intrínseca y rendimiento.	Gamificación aplicada a la enseñanza de matemáticas (elementos de juego generales).	Estudiantes de Educación Básica en instituciones ecuatorianas.	Mejora en el rendimiento académico y en la aplicación práctica de contenidos matemáticos; cambios en la práctica pedagógica docente.	Resalta el efecto transformador de la gamificación tanto en el aprendizaje estudiantil como en la creatividad y evaluación formativa del profesorado.



Autores (año)	Metodología	Tipo de gamificación	Muestra o población	Resultados	Aportes significativos
Barén y Delgado (2025)	Estudio de intervención con recursos digitales interactivos (Wordwall, MathGameTime).	Digital (aplicaciones web y tarjetas interactivas).	Estudiantes de décimo año de EGB Superior en zona rural de Manabí.	Se fortaleció el aprendizaje matemático pese a las limitaciones.	Muestra la viabilidad de herramientas digitales gratuitas incluso en contextos rurales con déficit de infraestructura tecnológica.
Barragán, Chiriboga y Tapia (2022)	Enfoque mixto, aplicado, descriptivo y bibliográfico; entrevistas y prueba escrita.	General, orientada a la lectoescritura (sin especificar herramienta digital).	3 docentes y 10 estudiantes de tercer año de EGB en una comunidad rural de Sucumbíos.	La gamificación fortalece el conocimiento y la atención, aunque no hay claridad del impacto en el proceso lector completo.	Documenta la escasa formación docente en gamificación como barrera persistente en la ruralidad.
Bravo y Figueroa (2025)	Diseño y validación mediante pilotaje de una propuesta didáctica.	Digital (herramienta Educaplay).	Estudiantes de tercero de EGB en un contexto rural del Ecuador.	El pilotaje validó una propuesta gamificada orientada a fortalecer competencias de lectoescritura en lengua y literatura.	Ofrece un modelo replicable de diseño instruccional gamificado con Educaplay para primeros años de básica rural.
Fonseca y Huertas (2026)	Revisión sistemática sobre gamificación y tecnologías accesibles.	Gamificación combinada con tecnologías accesibles (enfoque inclusivo).	Estudios sobre competencias comunicativas en contextos rurales (síntesis documental).	La combinación de gamificación y tecnologías accesibles fortalece las competencias comunicativas.	Vincula la gamificación con la accesibilidad tecnológica como vía de inclusión educativa.
Grefa-Vargas et al. (2026)	Enfoque cuantitativo, diseño preexperimental con pretest y posttest, análisis con SPSS.	Analógica (materiales del entorno, sin herramientas tecnológicas avanzadas).	25 estudiantes de tercer grado de una escuela rural	La gamificación con materiales del entorno fortaleció la enseñanza de las matemáticas con recursos limitados.	Confirma que actividades lúdicas de bajo costo, ancladas en materiales locales, resultan viables en escuelas rurales sin tecnología.
Gutiérrez et al. (2026)	Estudio sobre metodologías activas (incluida la gamificación) y rendimiento académico.	General, dentro de un conjunto más amplio de metodologías activas.	Estudiantes de Educación General Básica en contexto rural ecuatoriano.	Las metodologías activas, entre ellas la gamificación, se asocian con mejoras en el rendimiento académico, colaboración y autonomía.	Sitúa la gamificación dentro de un marco más amplio de metodologías activas orientadas a la formación integral.



Autores (año)	Metodología	Tipo de gamificación	Muestra o población	Resultados	Aportes significativos
Huertas (2026)	Revisión sistemática PRISMA 2020 (16 estudios incluidos de 214 registros iniciales).	Digital genérica y estrategias híbridas "phygital" con recursos offline.	Estudios sobre comprensión lectora en primaria rural (2020-2026), principalmente de América Latina.	La gamificación digital genérica mejora la comprensión literal e inferencial; las intervenciones que integran narrativas y prácticas culturales logran efectos más robustos y reducen brechas rurales-urbanas.	Propone la gamificación contextualizada como puente entre el texto y el territorio, condicionada por conectividad y formación docente.
Izquierdo et al. (2025)	Estudio con enfoque mixto sobre inclusión educativa.	Gamificación combinada con inteligencia artificial.	Instituciones educativas fiscales ecuatorianas (educación fiscal).	La combinación de IA y gamificación se plantea como recurso inclusivo, aunque persisten brechas tecnológicas.	Explora una convergencia emergente entre IA y gamificación como estrategia de inclusión educativa, aún incipiente.
Jimenez (2025)	Enfoque cualitativo sociocrítico; observación, análisis documental y entrevistas (Atlas.ti).	Gamificación curricular (puntos, recompensas, niveles) en el modelo de Escuela Nueva.	Aula rural de primaria bajo el modelo de Escuela Nueva.	La gamificación potencia los principios de la Escuela Nueva, trabajo cooperativo, participación, ritmo de aprendizaje y reduce ausentismo y desmotivación.	Muestra la sinergia entre gamificación y modelos pedagógicos ya adaptados a la ruralidad, como la Escuela Nueva.
Morocho et al. (2025)	Estudio con encuesta a estudiantes sobre preferencias tecnológicas.	Digital (Educaplay, Kahoot y juegos tecnológicos similares).	Estudiantes de una unidad educativa rural (Nanegal, Quito).	Se evidenciaron avances y también brechas de equidad educativa; los estudiantes manifestaron alta preferencia por aprender mediante juegos tecnológicos.	Aporta datos empíricos sobre la aceptación estudiantil de la gamificación digital como camino hacia la motivación en zonas rurales.
Ochoa et al. (2026)	Diseño experimental de un semestre (135 en grupo experimental, 120 en grupo control).	Digital, mediante sistema de gestión del aprendizaje con puntos, insignias y narrativas (educación física).	Estudiantes de comunidades rural y urbana.	El grupo gamificado obtuvo puntuaciones significativamente más altas ($d = 0,67$) y mayor motivación intrínseca ($d = 1,29$) que el grupo control.	Existe un efecto de la instrucción gamificada sobre la motivación y autonomía motriz, comparando entornos rurales y urbanos.
Opino Berrocal	Revisión sistemática de literatura (bases Scopus, Google Scholar y	Analógica (sin recursos digitales), fundamentada en la	Documental sobre inteligencia lógico-	La gamificación sin recursos digitales resulta eficaz para superar barreras tecnológicas y	Reivindica la gamificación analógica como alternativa



Autores (año)	Metodología	Tipo de gamificación	Muestra o población	Resultados	Aportes significativos
Ospino (2025)	repositorios académicos).	Teoría de las Inteligencias Múltiples.	matemática en contextos rurales.	fomentar la inclusión educativa y el aprendizaje significativo.	pedagógica viable frente a la brecha tecnológica rural.
Pilaguano et al. (2024)	Revisión sistemática de literatura.	Digital, orientada a la comprensión lectora.	Estudios sobre Educación Básica del Ecuador, con énfasis en unidades rurales.	Las estrategias de gamificación digital contribuyen a mejorar la comprensión lectora, la motivación y participación estudiantil.	Existe evidencia sobre el uso de plataformas digitales de comprensión lectora en escuelas rurales ecuatorianas.
Prada y Monroy (2025)	Enfoque cualitativo descriptivo; observación y diario de campo.	Estrategias lúdicas y didácticas generales (no necesariamente digitales).	Estudiantes de primer grado de la Escuela Rural Chápala, Cundinamarca (Colombia).	Los estudiantes mostraron dificultades previas en reconocimiento del abecedario y fonemas; las estrategias lúdicas fortalecieron la comprensión lectora inicial.	Evidencia el valor de lo lúdico como puente para el desarrollo de habilidades cognitivas básicas en escuelas rurales unidocentes.
Reyes-Torres y Cárdenas-Cordero (2023)	Investigación no experimental, transversal, enfoque mixto; encuesta tipo Likert.	Estrategia didáctica innovadora vinculada a elementos de gamificación en lengua y literatura.	Estudiantes de Básica Media (9 a 11 años) en Ecuador.	Se identificó buen manejo de actividades de habla, escucha y escritura, pero debilidad persistente en la habilidad lectora.	Señala la comprensión lectora como área prioritaria pendiente de fortalecer.
Rincón (2024)	Enfoque cualitativo, revisión documental interpretativa.	Gamificación curricular (puntos, recompensas, niveles) articulada al modelo de Escuela Nueva.	Documental sobre educación rural bajo el modelo de Escuela Nueva (Colombia).	La integración de gamificación y Escuela Nueva puede potenciar el trabajo cooperativo, la participación y el ritmo de aprendizaje de los estudiantes.	Propone una vía de innovación pedagógica que combina un modelo ya arraigado en la ruralidad latinoamericana con mecánicas de juego.
Saiz y Muñoz Martín (2025)	Experiencia didáctica con propuesta de intervención analógica.	Analógica (juego de mesa adaptado para inglés como lengua extranjera).	Aulas rurales (contexto español) en clases de inglés.	La propuesta de juego de mesa permitió incorporar gamificación sin depender de tecnología, adaptándose a las condiciones de la escuela rural.	Cuestiona la equiparación automática entre gamificación y TIC, mostrando alternativas analógicas para la enseñanza de lenguas en ruralidad.



Autores (año)	Metodología	Tipo de gamificación	Muestra o población	Resultados	Aportes significativos
Solarte, Suárez y Montes (2026)	Estudio cualitativo sobre mediaciones semióticas.	Digital, mediada por GeoGebra combinado con gamificación.	Contextos educativos rurales de enseñanza de la matemática (Colombia).	La combinación de GeoGebra y gamificación se asocia con mediaciones semióticas que inciden en la desigualdad educativa rural-urbana.	Aporta una mirada semiótica poco frecuente sobre cómo las herramientas digitales gamificadas median la desigualdad educativa.
Uchima-Marin et al. (2025)	Estudio exploratorio-descriptivo, encuesta de cinco dimensiones (α de Cronbach = 0,872), ANOVA.	Digital (escape room gamificado en la plataforma Genially).	23 estudiantes de sexto grado de una escuela rural colombiana con acceso tecnológico limitado.	Se hallaron variaciones significativas por misión en motivación, desempeño de roles, cumplimiento de tareas e integración grupal.	Ofrece evidencia preliminar de que los entornos gamificados digitales son viables incluso en contextos rurales con restricciones tecnológicas, alineándose con los ODS 4, 9 y 10.
Urquiza y Benavides (2026)	Diseño cuasiexperimental con mediciones pretest-postest.	Mixta, enfoque 80/20 analógico-digital de bajo costo (35 USD por estudiante).	35 estudiantes de Educación Básica Media en zona rural de Riobamba, donde el 82 % carecía de conexión a internet doméstica.	La intervención gamificada de bajo costo mejoró la motivación académica y el rendimiento escolar pese a la escasa conectividad.	Demuestra que intervenciones gamificadas económicas y analógicas viables en contextos rurales vulnerables sin depender de internet.
Viscarra y Avalos (2026)	Diseño cuasiexperimental con mediciones pretest-postest en grupo único.	Gamificación aplicada a Ciencias Naturales (formato no especificado como digital).	28 estudiantes de quinto año de EGB en la parroquia rural Facundo Vela, provincia de Bolívar (Ecuador).	La gamificación potenció el aprendizaje significativo en Ciencias Naturales en el grupo evaluado.	Extiende la evidencia de la gamificación más allá de matemáticas y lenguaje hacia el área de ciencias naturales.

Nota. Elaboración propia con base en los estudios primarios incluidos en la revisión.



Discusión

Los resultados recabados, en su mayoría, coinciden con la evidencia encontrada en la literatural internacional sobre la temática. El metaanálisis de Zeng et al. (2024), que sintetizó 22 estudios experimentales publicados entre 2008 y 2023, reportó un efecto moderado y positivo de la gamificación sobre el rendimiento académico (g de Hedges = 0,782), consistente con las mejoras cuantificables documentadas en los estudios primarios de Ecuador y Colombia incluidos en este conjunto de datos, como los de Grefa-Vargas et al. (2026), Andino et al. (2025) y Urquizo y Benavides (2026). De manera similar, el metaanálisis de Kurnaz y Koçtürk (2025), centrado específicamente en la etapa K-12, halló un tamaño de efecto agrupado de $g = 0,654$ sobre la motivación estudiantil, cifra que respalda el patrón motivacional identificado de manera recurrente en la ruralidad latinoamericana revisada en el presente estudio. En la misma línea, la revisión de Li et al. (2023), con 41 estudios y más de 5000 participantes, confirmó que la gamificación promueve de manera consistente la motivación, el interés y el compromiso escolar, si bien advirtió que los resultados sobre aprendizaje efectivo son más heterogéneos que los relativos a la esfera afectiva, matiz que también emergió en el corpus rural revisado, donde los estudios de corte cualitativo documentaron con mayor claridad ganancias motivacionales que aprendizajes medibles.

Otro aspecto corroborado es sobre la viabilidad de la gamificación en poblaciones con recursos limitados o en situación de vulnerabilidad educativa. En este sentido, el estudio de Panyajamorn et al. (2022), que combinó un modelo híbrido de MOOC y gamificación en escuelas públicas rurales de Tailandia, reportó mejoras en el desempeño académico y en la motivación de los estudiantes pese a las limitaciones de conectividad propias del entorno rural tailandés, un patrón notablemente similar al hallado en los estudios ecuatorianos de Barén y Delgado (2025) y Morocho et al. (2025). Asimismo, el estudio de Kliziene et al. (2024) con estudiantes de primaria con discapacidad auditiva en Lituania demostró mejoras significativas en el rendimiento matemático tras la aplicación de métodos gamificados, lo que sugiere que los beneficios de la gamificación identificados en el contexto rural latinoamericano no son exclusivos de dicho entorno, sino que se extienden a otras poblaciones con necesidades educativas particulares. En el ámbito de las matemáticas, la revisión sistemática de Dan et al. (2024) sobre aprendizaje matemático basado en juegos digitales en la escuela primaria confirmó patrones de mejora



en el pensamiento lógico-matemático equiparables a los reportados por Grefa-Vargas et al. (2026) y Ases et al. (2025), reforzando la validez transcultural de la gamificación como estrategia para la enseñanza de las matemáticas en edades tempranas.

No obstante, no todos los hallazgos de la literatura internacional convergen sin matices con los resultados de este estudio. El metaanálisis de Li et al. (2024), que analizó 35 intervenciones con 2500 participantes, encontró que si bien la gamificación produce efectos significativos sobre la percepción de autonomía ($g = 0,638$) y de relación social ($g = 1,776$), su impacto sobre la percepción de competencia fue mínimo ($g = 0,277$), y el efecto general sobre la motivación intrínseca resultó pequeño ($g = 0,257$). Esto podría sugerir que buena parte de las mejoras documentadas por los estudios primarios ecuatorianos y colombianos podrían estar más vinculadas a la motivación extrínseca (el atractivo novedoso de puntos, insignias o recompensas) que a una transformación profunda de la relación del estudiante con el conocimiento. Estos mismos autores atribuyen esta limitación a un diseño gamificado que no siempre ofrece retroalimentación informativa suficiente sobre el desempeño, aspecto que ninguno de los estudios primarios de este conjunto de artículos evaluó de manera explícita y que constituye, por tanto, una brecha relevante para la investigación futura en la ruralidad latinoamericana.

La revisión de Sambo et al. (2025) sobre barreras culturales, tecnológicas e institucionales para la adopción de la gamificación en 43 estudios de países en desarrollo confirma, de manera directa, los obstáculos identificados en los estudios ecuatorianos de Barragán et al. (2022) y Gutiérrez et al. (2026), pues la percepción de la gamificación como mero entretenimiento antes que como herramienta pedagógica, el acceso limitado a dispositivos digitales, los altos costos y la escasa formación docente en metodologías gamificadas. Entonces, las barreras detectadas en la ruralidad ecuatoriana no son un fenómeno aislado, sino parte de un patrón estructural más amplio que afecta la implementación de la gamificación en contextos educativos con recursos limitados en general, independientemente de la región geográfica.

En el contexto europeo, la evidencia disponible confirma en términos generales el efecto positivo de la gamificación sobre la motivación docente y estudiantil, aunque con matices propios de sistemas educativos más consolidados en infraestructura tecnológica. El estudio de Sáez-López et al. (2024), realizado con una muestra de 308 docentes de educación primaria en España, encontró que cerca del 75



% de los participantes consideraba que la gamificación mejora los resultados de aprendizaje, y que las herramientas y dispositivos digitales gamificados eran ya de uso extendido en las aulas de educación formal españolas, un panorama de adopción tecnológica considerablemente más consolidado que el observado en las escuelas rurales ecuatorianas, donde el acceso a plataformas digitales continúa siendo un factor limitante.

El estudio de Kliziene et al. (2024) en Lituania, ya expuesto anteriormente, añade una dimensión adicional al panorama europeo al evidenciar que los beneficios de la gamificación se extienden a poblaciones con necesidades educativas especiales, un ángulo escasamente explorado en el ámbito latinoamericano, donde ningún estudio abordó explícitamente la gamificación en estudiantes con discapacidad.

El continente asiático, por su parte, aporta algunos de los paralelismos más directos con los hallazgos de este estudio, particularmente en lo relativo a la gamificación en contextos rurales o con recursos tecnológicos limitados. El estudio de Panyajamorn et al. (2022) en escuelas públicas rurales de Tailandia constituye, junto con el estudio de Dan et al. (2024) sobre aprendizaje matemático basado en juegos digitales en Vietnam, evidencia sólida de que la gamificación puede mejorar el rendimiento académico incluso en sistemas educativos con desafíos de conectividad e infraestructura comparables a los de la ruralidad ecuatoriana. El estudio de Dhasmana y Gandhi (2024) sobre gamificación en la educación primaria en India documentó de manera explícita la persistencia de una brecha rural-urbana en el acceso a dispositivos y contenidos digitales gamificados, y advirtió sobre los riesgos de un tiempo de pantalla excesivo en edades tempranas, preocupación que no fue abordada por ninguno de los estudios primarios ecuatorianos revisados y que representa, por tanto, un vacío de investigación regional.

El metaanálisis de Li et al. (2024), elaborado por un equipo de investigación radicado en Hong Kong, y el de Zeng et al. (2024), desarrollado desde la Universidad de Macao, ilustran que buena parte de la producción teórica y metodológica más influyente sobre gamificación educativa proviene actualmente de instituciones asiáticas, lo que sugiere una oportunidad de colaboración interregional para el fortalecimiento metodológico de futuras investigaciones latinoamericanas. El estudio de Chen (2025), desarrollado en Taiwán, resulta especialmente pertinente para la discusión de la ruralidad ecuatoriana, pues su propuesta de juegos serios de baja tecnología (low-tech) demuestra que es posible obtener



mejoras significativas en el pensamiento crítico y el desempeño estudiantil sin depender de infraestructura digital avanzada, validando empíricamente la misma lógica que sustenta los hallazgos analógicos de Grefa-Vargas et al. (2026), Saiz y Muñoz Martín (2025) y Opino (2025) en el contexto rural latinoamericano.

La evidencia proveniente de Estados Unidos, mismo continente del propuesto en el estudio, sobre gamificación específicamente en contextos rurales resulta considerablemente más escasa que la disponible para América Latina, un vacío que en sí mismo constituye un hallazgo relevante para la discusión. La investigación disponible tiende a enfocarse de manera más amplia en el acceso a las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) como condición previa a cualquier estrategia gamificada, antes que en la gamificación como intervención pedagógica específica. En este sentido, el estudio doctoral de Motley (2025), que documentó las experiencias de docentes de educación postsecundaria en comunidades rurales estadounidenses a partir de 44 entrevistas, identificó la conectividad, el soporte técnico y la necesidad de tecnologías más actualizadas como las tres principales barreras que enfrentan los docentes rurales para incorporar herramientas digitales en su práctica, barreras estructuralmente equivalentes a las reportadas por los estudios ecuatorianos de Barén y Delgado (2025) y Morocho et al. (2025), lo que sugiere que la brecha digital rural constituye un desafío común entre economías desarrolladas y en desarrollo, aunque con magnitudes y causas estructurales distintas, especialmente en el continente americano.

Esta relativa escasez de estudios sobre gamificación rural en Estados Unidos, en contraste con la producción más abundante proveniente de Ecuador, Colombia, así como en el continente asiático, podría explicarse por el hecho de que la ruralidad estadounidense, aunque enfrenta también desafíos de conectividad, cuenta en promedio con una infraestructura escolar más consolidada que permite a la investigación educativa centrarse en preguntas más específicas sobre diseño instruccional, dejando en un segundo plano la pregunta más básica sobre la viabilidad misma de la gamificación digital en ausencia de conectividad, pregunta que continúa siendo central en la agenda de investigación latinoamericana.

Las limitaciones encontradas en el estudio indican que, la mayoría de los estudios primarios incluidos, emplea diseños preexperimentales o cuasiexperimentales sin grupo de control aleatorizado, lo cual

limita la posibilidad de atribuir con certeza las mejoras observadas exclusivamente a la intervención gamificada y no a otros factores concurrentes, como el efecto de la novedad, la atención adicional recibida por los grupos experimentales o cambios simultáneos en la práctica docente. En este sentido, Li et al. (2024) advierten que gran parte de la literatura sobre gamificación adolece de un rigor metodológico insuficiente para distinguir entre efectos motivacionales genuinos y efectos atribuibles a la simple variación de la rutina escolar.

El tamaño muestral de varios estudios primarios incluidos en la revisión es reducido (oscilando entre 23 y 61 estudiantes) en los casos de Uchima-Marin et al. (2025), Grefa-Vargas et al. (2026) y Arboleda et al. (2026), lo cual restringe la generalización de sus hallazgos a poblaciones rurales más amplias y diversas. A esto se suma la heterogeneidad de instrumentos de medición empleados entre los estudios, que van desde pruebas estandarizadas hasta encuestas de percepción no validadas psicométricamente, dificultando la comparabilidad directa de los tamaños de efecto reportados.

Otro aspecto destacado es que ningún estudio latinoamericano evaluó de manera sistemática los costos de implementación, la carga de trabajo docente adicional que supone diseñar actividades gamificadas, ni los posibles efectos adversos de la gamificación, como la ansiedad derivada de la competencia entre pares o la dependencia de recompensas externas, aspectos que sí han sido documentados en la literatura internacional, como señalan Sambo et al. (2025) y Li et al. (2024).

A partir de lo revisado en los párrafos anteriores, se plantean varios lineamientos para orientar la investigación y la práctica educativa futura en torno a la gamificación en contextos rurales. Resulta necesario diseñar estudios con mayor rigor metodológico, que incorporen grupos de control equivalentes, asignación aleatoria cuando sea factible, e instrumentos de medición validados psicométricamente, siguiendo el ejemplo de estudios como el de Ochoa et al. (2026) dentro del corpus revisado o el de Kliziene et al. (2024) en el contexto europeo, de manera que los tamaños de efecto reportados en futuras investigaciones ecuatorianas resulten comparables con la literatura internacional. Por otro lado, dado que la evidencia de Chen (2025), Saiz y Muñoz Martín (2025) y los estudios analógicos en el contexto ecuatoriano demuestran que la gamificación de bajo costo y sin dependencia tecnológica puede ser igualmente efectiva que sus contrapartes digitales, se recomienda que las políticas públicas de formación docente en Ecuador prioricen el desarrollo de capacidades para diseñar



gamificación analógica contextualizada (con materiales del entorno y saberes culturales locales) antes que asumir que la digitalización es un prerequisite indispensable para gamificar el aprendizaje, especialmente en zonas donde la conectividad continúa siendo, como documentó Urquiza y Benavides (2026), un factor limitante para la mayoría de los hogares.

Por último, se recomienda que futuras investigaciones evalúen de manera explícita los efectos de la gamificación sobre variables hasta ahora poco exploradas en el contexto rural latinoamericano, tales como la percepción de competencia y autonomía, siguiendo el marco de la teoría de la autodeterminación empleado por Li et al. (2024), así como también los efectos a mediano y largo plazo mediante diseños longitudinales, y los costos reales de implementación desde una perspectiva de sostenibilidad.

CONCLUSIONES

Se puede concluir que la gamificación constituye una estrategia pedagógica con efectos mayoritariamente positivos sobre la motivación y, en menor medida, sobre el rendimiento académico de los estudiantes en contextos rurales de América Latina. Sin embargo, dicho efecto no es uniforme ni garantizado por la sola introducción de elementos lúdicos, sino que depende críticamente del diseño pedagógico.

La gamificación analógica y de bajo costo representa una alternativa pedagógicamente viable frente a la gamificación digital en contextos con conectividad limitada. Esto resulta particularmente relevante para el diseño de política educativa en la ruralidad ecuatoriana, donde la expectativa de una digitalización generalizada de las aulas continúa siendo, en el corto plazo, poco realista para una proporción significativa de las instituciones educativas.

Además, este estudio evidencia la necesidad de una agenda de investigación más rigurosa sobre gamificación rural en el Ecuador, que incorpore diseños experimentales, mediciones longitudinales y una evaluación explícita de los costos y efectos adversos potenciales de estas estrategias, de manera que la evidencia producida localmente pueda dialogar en condiciones de mayor solidez metodológica con la literatura internacional revisada en esta discusión, y contribuir así a la formulación de políticas educativas basadas en evidencia para la escuela rural latinoamericana.



REFEERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez, J. A. R., Chaparro, N. Y. D., & Duran, P. C. M. (2026). Más allá de la conectividad: El poder de la gamificación analógica en el aprendizaje rural. *Mundo Sostenible*, 2(1), 25-38. <https://doi.org/10.66707/xfhgp969>
- Amén-Carrillo, M. E., & Hermann-Acosta, A. (2025). Revisión sistemática: la gamificación como estrategia docente en la educación general básica en América del Sur. *REVISTA CIENTÍFICA MULTIDISCIPLINARIA ARBITRADA YACHASUN-ISSN: 2697-3456*, 9(17), 1333-1350. <https://editorialibkn.com/index.php/Yachasun/article/view/798>
- Andino, E. L. R., Garnica, S. P., Campoverde, J. M. O., Ortega, D. E. C., & Intriago, L. E. C. (2025). Estrategias innovadoras postpandemia: gamificación en el aprendizaje rural en Ecuador. *Ciencia y Reflexión*, 4(3), 1393-1418. <https://doi.org/10.70747/cr.v4i3.508>
- Arboleda, M. A. C., Fuentes, A. G. C., Mojica, H. M. P., Galarza, B. L. B., & Huarcaya, K. J. M. H. (2026). ¿ Saben los niños qué hacer con el dinero? Un análisis de la educación financiera mediada por la gamificación en contextos rurales de primaria. *SAGA: Revista Científica Multidisciplinar*, 3(2), 142-151. <https://doi.org/10.63415/saga.v3i2.371>
- Ases, L. A. M., Alvarez, E. M. B., Acosta, N. D. R. R., & Tello, E. C. C. (2025). La gamificación en la enseñanza de las Matemáticas en Educación Básica un enfoque para fomentar la motivación y el aprendizaje. *Revista Ciencia Innovadora*, 3(3), 01-15. <https://doi.org/10.64422/rci.v3n3.2025.63>
- Barén, A. M. C., & Delgado, E. G. A. F. (2025). Enseñanza de las matemáticas en el contexto rural de Manabí: Una experiencia innovadora. *Revista ULEAM Bahía Magazine:(UBM)*, 6(10), 21. <https://doi.org/10.56124/ubm.v6i10.022>
- Barragán, S. M. T., Chiriboga, W. H. T., & Tapia, R. D. C. (2022). Gamificación en el proceso de lectoescritura. *Revista Científica y Tecnológica VICTEC*, 3(5), 1-18. <https://server.istvicenteleon.edu.ec/victec/index.php/revista/article/view/82>
- Bravo, P. P. O., & Figueroa, O. P. S. (2025). Uso de la herramienta digital Educaplay para el fortalecimiento de la lectoescritura en el área de lengua y literatura en estudiantes de tercero de



- Chen, C.-W. (2025). Low-tech serious games in higher education: Bridging the digital divide and enhancing student thinking and performance. *Humanities and Social Sciences Communications*, 12 (111). <https://doi.org/10.1057/s41599-024-04341-2>
- Dan, N. T., Trung, L. T., Nga, N. T., & Dung, T. T. (2024). Digital game-based learning in mathematics education at the primary school level: A systematic literature review. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 20(1), Article em2397. <https://doi.org/10.29333/ejmste/14377>
- 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>
- Dhasmana, S., & Gandhi, S. (2024). Gamification of primary education. *International Journal of Arts Architecture & Design*, 2(1), 31–51. <https://doi.org/10.62030/2024januaryarticle3>
- Ferrín Plaza, M. M. P., García, C. A. M., Lagos, O. K., y Pérez, B. H. M. (2025). Brecha digital al acceso a recursos tecnológicos: su influencia en la educación en zonas rurales de Ecuador. *Revista Espacios*, 46(6), 208-220. <https://doi.org/10.48082/espacios-a25v46n06p18>
- Flores Quinde, R. E. (2025). Gamificación en Educación Primaria: Revisión Sistemática. *Revista Scientific*, 10(38), 76-93. <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2025.10.38.3.76-93>
- Fonseca, F. H., & Huertas, R. Á. (2026). Gamificación y tecnologías accesibles para el fortalecimiento de las competencias comunicativas en contextos rurales: una revisión sistemática. *Didaxis. Revista Educativa, Social y Humanista*, 3(1), 147-160. <https://doi.org/10.64325/ntazwp86>
- Grefa-Vargas, D. L., Peñuela-Jara, D. R., Mayorga-Román, M. G. y Mosquera-Toscano, A. A. (2026). Gamificación como metodología de enseñanza de la matemática en Básica Elemental. *KIRIA: Revista Científica Multidisciplinaria*, 4(7), 35-48. <https://doi.org/10.53877/2bp56c66>



- Gutiérrez, I. M. V., Gutiérrez, C. A. V., Vargas, A. E. C., Junco, D. G. M., & Zambrano, K. P. M. (2026). Metodologías activas y rendimiento académico en Educación General Básica en contexto rural ecuatoriano. *Ciencia y Educación*, 7(6.1), 149-155. <https://doi.org/10.5281/zenodo.20786019>
- Huertas, R. O. S. (2026). Gamificación Contextualizada y Comprensión Lectora en la Educación Básica Primaria Rural: Una Revisión Sistemática de la Literatura (2020-2026). *Ibero Ciencias-Revista Científica y Académica-ISSN 3072-7197*, 5(2), 3860-3880. <https://doi.org/10.63371/ic.v5.n2.a1301>
- Izquierdo, Y. M. P., Galván, C. V. E., Cando, M. E. R., Torres, J. R. C., & Quizhpi, M. V. C. (2025). Inteligencia artificial y gamificación como recursos inclusivos para la Educación Fiscal en el Ecuador. *Revista Multidisciplinar Epistemología de las Ciencias*, 2(3), 358-377. <https://doi.org/10.71112/g28s3x45>
- Jaramillo-Mediavilla, L., Basantes-Andrade, A., Cabezas-González, M., & Casillas-Martín, S. (2024). Impact of gamification on motivation and academic performance: A systematic review. *Education Sciences*, 14(6), Article 639. <https://doi.org/10.3390/educsci14060639>
- Jimenez, Z. P. (2025). Gamificación Curricular como Motor de Innovación Pedagógica en la Educación Rural Primaria. *Ciencia y Reflexión*, 4(3), 1128-1146. <https://doi.org/10.70747/cr.v4i3.441>
- Kliziene, I., Sinkeviciene, G., Cizauskas, G., & Augustiniene, A. (2024). The impact of gamification on achievement in mathematics among primary school pupils with hearing impairment. *Cogent Education*, 11(1), Article 2432100. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2024.2432100>
- Kurnaz, M. F., & Koçtürk, N. (2025). A meta-analysis of gamification's impact on student motivation in K-12 education. *Psychology in the Schools*, 62(12), 4997–5009. <https://doi.org/10.1002/pits.70056>
- Lampropoulos, G., & Sidiropoulos, A. (2024). Impact of gamification on students' learning outcomes and academic performance: A longitudinal study comparing online, traditional, and gamified learning. *Education Sciences*, 14(4), Article 367. <https://doi.org/10.3390/educsci14040367>
- Li, L., Hew, K. F., & Du, J. (2024). Gamification enhances student intrinsic motivation, perceptions of autonomy and relatedness, but minimal impact on competency: A meta-analysis and systematic



- review. *Educational Technology Research and Development*, 72(2), 765–796.
<https://doi.org/10.1007/s11423-023-10337-7>
- Li, M., Ma, S., & Shi, Y. (2023). Examining the effectiveness of gamification as a tool promoting teaching and learning in educational settings: A meta-analysis. *Frontiers in Psychology*, 14, Article 1253549. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1253549>
- Morocho, J. J. C., Toral, J. D. F., Bolaños, O. A. M., Naranjo, T. N. C., & Paredes, K. M. H. (2025). La gamificación como herramienta clave para el aprendizaje en zonas rurales: Un camino hacia la motivación y el éxito académico. *Conectividad*, 6(3), 326-336.
<https://doi.org/10.37431/conectividad.v6i3.334>
- Motley, L. S. (2025). Experiences of post-secondary teachers with using information and communication technologies in rural communities (Publication No. 18045) [Doctoral dissertation, Walden University]. ScholarWorks.
<https://scholarworks.waldenu.edu/dissertations/18045>
- Ochoa, J. A. V., García-Arango, D. A., Giraldo, L. F. G., Zuluaga, C. G., Gutiérrez, S. A. G., Vanegas, H. F. P., & Romero, R. A. M. (2026). The impact of gamified task based instruction on academic motivation and physical autonomy in rural and urban secondary education. *Retos*, 80, 1252-1272. <https://doi.org/10.47197/retos.v80.119033>
- Opino, C. B. (2025). Revisión sistemática: Gamificación sin recursos digitales y su impacto en la inteligencia lógico-matemática. *Ciencia Latina: Revista Multidisciplinar*, 9(1), 6501-6522.
- 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, Artículo n71. <https://doi.org/10.1136/bmj.n71>
- Panyajamorn, T., Suanmali, S., & Kohda, Y. (2022). Using MOOC and gamification hybrid learning models in rural public schools in Thailand. *Journal of Educators Online*, 19(3).
<https://doi.org/10.9743/JEO.2022.19.3.12>



- Pilaguano, Y. M. Y., Tipantasig, A. G. N., Chacha, H. A. R., & Altamirano, E. D. C. C. (2024). Estrategias de Gamificación digital para mejorar la comprensión lectora en Educación Básica del Ecuador. *Revista Ciencia Innovadora*, 2(3), 01-14. <https://doi.org/10.64422/rci.v2n3.2024.47>
- Prada, D. C. P., & Monroy, E. T. (2025). Implementación de estrategias pedagógicas lúdicas y didácticas para fortalecer la comprensión lectora en niños de grado primero. *Revista Unimar*, 43(1), 164-177. <https://doi.org/10.31948/rev.unimar>
- Prieto-Andreu, J. M. (2021). Revisión sistemática sobre la evaluación de propuestas de gamificación en siete disciplinas educativas. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 34(1), 189-214. <https://doi.org/10.14201/teri.27153>
- Prieto-Andreu, J. M., Gómez-Escalonilla-Torrijos, J. D., y Said-Hung, E. (2022). Gamificación, motivación y rendimiento en educación: Una revisión sistemática. *Revista Electrónica Educare*, 26(1), 1-23. <https://doi.org/10.15359/ree.26-1.14>
- Ramírez Ruiz, J. J., Vargas Sánchez, A. D., y Boude Figueredo, O. R. (2024). Impact of gamification on school engagement: A systematic review. *Frontiers in Education*, 9, Artículo 1466926. <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1466926>
- Ratinho, E., y Martins, C. (2023). The role of gamified learning strategies in student's motivation in high school and higher education: A systematic review. *Heliyon*, 9(8), e19033. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e19033>
- Reyes-Torres, C. Y., & Cárdenas-Cordero, N. M. (2023). Estrategia didáctica innovadora para fortalecer las habilidades lingüísticas en niños de 9 a 11 años. *Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas*, 6(S2), 244-257. <https://doi.org/10.62452/ejz5bc18>
- Rincón, N. J. P. (2024). Gamificación en el Modelo de Escuela Nueva: Innovación para la Educación Rural. *Emergentes-Revista Científica*, 4(3), 28-51. <https://doi.org/10.60112/erc.v4.i3.197>
- Sáez-López, J. M., Grimaldo-Santamaría, R. Ó., Quicios-García, M. P., & Vázquez-Cano, E. (2024). Teaching the use of gamification in elementary school: A case in Spanish formal education. *Technology, Knowledge and Learning*, 29(1), 557–581. <https://doi.org/10.1007/s10758-023-09656-8>



- Saiz, S., & Martín, L. M. (2025). Gamificación en las aulas rurales: una experiencia en la clase de inglés como lengua extranjera. *Revista Iberoamericana de Educación Rural*, 3(6), 115-126.
<https://riber.ibero.mx/index.php/riber/article/view/123>
- Sambo, K. U., Shishah, W., & Isiaku, L. (2025). Barriers to gamification adoption in education: A systematic review of cultural, technological, and institutional challenges in developing countries. *Information Development. Advance online publication*.
<https://doi.org/10.1177/02666669251331268>
- Sarabia, D., y Bowen, L. (2023). La gamificación como metodología activa para incentivar el aprendizaje autónomo: una revisión sistemática. *Revista InveCom*.
<https://revistainvecom.org/index.php/invecom/article/view/4107>
- Saucedo, M., Cedeño, G., y Hurtado, M. J. (2021). La gamificación: estrategia pedagógica en la educación básica superior. *Revista de Investigación e Innovación*, 5(CISE), 87-103.
<https://revistas.utb.edu.ec/index.php/magazine/article/view/1078>
- Solarte, H. Y. C., Suárez, O. J., & Montes, L. S. P. (2026). GeoGebra y gamificación en contextos rurales: mediaciones semióticas y desigualdad educativa. *Eco matemático*, 17(1), 5.
<https://doi.org/10.22463/17948231.5510>
- Uchima-Marin, C., Ospina, J., Ospina, V., Salvador-Acosta, L., & Acosta-Vargas, P. (2025). Design and Implementation of a Gamified Math Game for Learning Whole Numbers in Secondary Education Using Genially. *Sustainability*, 17(21), 9759. <https://doi.org/10.3390/su17219759>
- Urquiza, J. M. B., & Benavides, J. P. C. (2026). Impacto de la Gamificación en la Motivación Académica y el Rendimiento Escolar de Estudiantes de Educación Básica Media en Zonas Rurales de Riobamba, Ecuador. *Innovación Integral*, 3(1), 830-846.
<https://doi.org/10.70577/azd54a48>
- Valladolid Zeta, V. J., y Yaranga Serrano, Y. M. (2025). Paradigmas y diseños de investigación en ciencias sociales: Revisión sistemática del impacto epistemológico y científico. *Revista Simón Rodríguez*, 5(10), 143-153.
<https://revistasimonrodriguez.org/index.php/simonrodriguez/article/view/205>



- Viscarra, C. P. V., & Avalos, D. (2026). La Gamificación y su Incidencia en el Aprendizaje Significativo en la Asignatura de Ciencias Naturales. *ASCE MAGAZINE*, 5(1), 2085-2104.
<https://doi.org/10.70577/asce.v5i1.689>
- Zambrano-Trujillo, S. L., Lara-Lara, F., y Cano de la Cruz, Y. (2022). Maestras de multigrado en Esmeraldas (Ecuador): una realidad silenciada. *Alteridad. Revista de Educación*, 17(2).
<https://doi.org/10.17163/alt.v17n2.2022.10>
- Zeng, J., Sun, D., Looi, C.-K., & Fan, A. C. W. (2024). Exploring the impact of gamification on students' academic performance: A comprehensive meta-analysis of studies from the year 2008 to 2023. *British Journal of Educational Technology*, 55(6), 2478–2502.
<https://doi.org/10.1111/bjet.13471>
- Zumba, P. I., Castillo Zúñiga, V. J., Murrieta, N. P., y Ramírez Gómez, L. X. (2024). La gamificación para el mejoramiento del proceso de enseñanza-aprendizaje en educación básica. *Revista Universidad y Empresa*, 11(1). <https://doi.org/10.61154/rue.v11i1.3302>

