Cognopolis
Revista de educación y pedagogía
Vol. 4(2), 50-67, 2026
https://doi.org/10.62574/jbp86q31

Gamificación y participación ciudadana en Estudios Sociales de la EGB para el aprendizaje significativo ecuatoriano

Gamification and civic engagement in Social Studies at primary school level to promote meaningful learning in Ecuador

Diana Gabriela Zapata-Aguirre
gabriela.zapata@docentes.educacion.edu.ec
Unidad Educativa Diez de agosto, Quito, Pichincha, Ecuador
https://orcid.org/0009-0002-8633-2104

Denisse Fernanda Reinozo-Panamá
fernanda.reinozo@quito.gob.ec
Unidad Educativa Municipal Cotocollao, Quito, Pichincha, Ecuador
https://orcid.org/0009-0004-7692-1292

Mery del Rocío Utreras-Zapata
chioaries48@hotmail.com
Unidad Educativa Mejía, Quito, Pichincha, Ecuador
https://orcid.org/0009-0009-8417-174X

Daniel Ricardo Torres-Cumbajin
dricardotorres@yahoo.com
Unidad Educativa Mejía, Quito, Pichincha, Ecuador
https://orcid.org/0009-0002-2000-7843

RESUMEN

El estudio tuvo por objetivo analizar cómo la gamificación y la participación ciudadana contribuyen al aprendizaje significativo en los Estudios Sociales de la Educación General Básica ecuatoriana. De diseño metaanalítico, mediante la integración de veinticinco estudios publicados entre 2009 y 2025. Se evidenció que la gamificación fortalece la implicación emocional y motivacional del estudiantado, favorece habilidades de colaboración y negociación cívica, y genera efectos positivos, aunque modestos, en variables cognitivas y conductuales, junto con una brecha investigativa regional frente a la producción anglosajona. Se concluye que la gamificación promueve el aprendizaje significativo mediante el anclaje afectivo del contenido cívico, el desarrollo de competencias ciudadanas contextualizadas y adaptaciones híbridas ante limitaciones de conectividad rural, condicionada a la formación docente y a la planificación curricular.

Descriptores: gamificación; educación cívica; aprendizaje significativo. (Fuente: Tesauro UNESCO).

ABSTRACT

The aim of the study was to analyse how gamification and civic engagement contribute to meaningful learning in Social Studies within Ecuador's General Basic Education system. The study employed a meta-analytical design, drawing on twenty-five studies published between 2009 and 2025. The findings showed that gamification strengthens pupils' emotional and motivational engagement, fosters collaborative skills and civic negotiation, and generates positive, albeit modest, effects on cognitive and behavioural variables, whilst also highlighting a regional research gap compared with Anglo-Saxon scholarship. It is concluded that gamification promotes meaningful learning through the affective anchoring of civic content, the development of contextualised civic competences, and hybrid adaptations to address rural connectivity limitations, subject to teacher training and curriculum planning.

Descriptors: gamification; civic education; meaningful learning. (Source: UNESCO Thesaurus).

Recibido: 11/03/2026. Revisado: 11/04/2026. Aprobado: 15/04/2026. Publicado: 06/05/2026.
Articulos de investigación

INTRODUCCIÓN

El área de Estudios Sociales del Currículo Ecuatoriano ha enfrentado durante mucho tiempo el problema de la desconexión entre el contenido cívico y lo que experimentan los estudiantes de Educación General Básica (EGB) que viven esta realidad. En este sentido, la enseñanza tradicional de este tema, que enfatiza la memorización de fechas, cifras y sistemas institucionales, ha inhibido el desarrollo de la ciudadanía activa, como lo documentaron Bennett et al. (2009) al analizar los dos paradigmas de aprendizaje cívico que coexisten en la era digital.

Por consiguiente, la educación cívica no puede simplificarse a la entrega pasiva de información; en cambio, los diseños pedagógicos deben abrazar el desarrollo activo de los estudiantes de su propio entendimiento social. Mientras que en la última década, la gamificación, que incorpora elementos y mecánicas de juego y se realiza en escenarios no lúdicos, ha surgido como una de las estrategias didácticas más prometedoras. Asimismo, Sailer y Homner (2020) encontraron, a través de un metaanálisis de estudios experimentales, el impacto positivo de la gamificación en las variables cognitivas, motivacionales y conductuales de los estudiantes.

En contraste con otros cursos (ciencias exactas, ingeniería), Bramwell (2020) encontró en su revisión sistemática de la educación cívica en la región (2000-2017), que este enfoque había recibido menos atención investigativa en el área específica de Estudios Sociales, especialmente en el contexto de América Latina, en este sentido, se puede enfatizar que la participación cívica, como modo de pedagogía, no puede simplemente representarse como la simulación de procesos democráticos en el aula, sino más bien como la construcción de entornos donde los estudiantes analicen, planifiquen y asignen consecuencias en comunidades de aprendizaje significativas. De ese modo; Kahne et al. (2013)

informaron sobre cómo las culturas participativas en línea promueven nuevas formas de compromiso cívico para los jóvenes adultos en la transición de la niñez a la adultez, argumentando que las herramientas digitales gamificadas pueden servir como mediadores entre el aula y la participación cívica real.

Asimismo, Blevins et al. (2014) propusieron que la educación ciudadana debe hacer espacio para el mundo digital con el que las nuevas generaciones residirán, sin abandonar el rigor académico de la enseñanza de las materias. Dentro de este panorama, el currículo priorizado del área ecuatoriana de Ciencias Sociales insiste en el cultivo de habilidades relacionadas con la cooperación democrática, el reconocimiento de la diferencia territorial y la apreciación del patrimonio histórico nacional, pero convertir estas habilidades en contenidos concretos de aula aún depende en gran medida de los esfuerzos del docente. Por ello, la aplicación sistemática de estrategias didácticas gamificadas empíricamente probadas puede servir como un puente entre las intenciones curriculares declaradas y la aplicación pedagógica efectiva, ya que implican secuencias didácticas replicables que pueden ser utilizadas a nivel regional.

En Ecuador, estas dinámicas se ven exacerbadas por las peculiaridades del sistema educativo ecuatoriano. Ortiz-Aguilar (2024) encontró que las estrategias didácticas gamificadas utilizando Estudios Sociales fueron útiles para mejorar el comportamiento en entornos de Educación Básica, y Guajala-Simancas et al. (2025) descubrieron que las habilidades de ciudadanía de los estudiantes de básica superior también aumentaron cuando se aplicaron dinámicas gamificadas en esta materia. En este marco, Rivera et al. (2020) sugirieron que la educación intercultural y el aprendizaje significativo aún son un trabajo en progreso para la educación básica ecuatoriana, reflejando la diversidad cultural y territorial del país.

En cuanto el aprendizaje significativo, este se perfila como un concepto originalmente acuñado por David Ausubel y revisitado por Moreira (2020) desde

una perspectiva contemporánea, requiere que el nuevo contenido se ancle a las estructuras cognitivas preexistentes del estudiante, de modo que el conocimiento adquirido sea funcional y duradero. Así, la fusión de juegos, participación cívica y aprendizaje auténtico es una vía pedagógica indispensable que merece reconocimiento sistemático por evidencia científica acumulada, en lugar de provenir principalmente de marcos intuitivos o experienciales, es urgentemente importante distinguir entre la gamificación superficial, la entrega de puntos y medallas que carece de intención formativa, y la gamificación desarrollada pedagógicamente, orientada precisamente hacia los propósitos curriculares deseados.

Por otro lado, desde la perspectiva constructivista, el aula de Estudios Sociales representa un lugar privilegiado de juego y ciudadanía porque esas prácticas comparten el terreno común de una lógica participativa arraigada en reglas, roles y consecuencias configuradas colectivamente, en relación a este hecho, Bicen y Kocakoyun (2018) ilustran que la interacción lúdica (fusión del juego con retroalimentación inmediata) permite la construcción consciente del conocimiento sobre la recepción pasiva de información; esto está en línea con los principios subyacentes del aprendizaje significativo; siendo importante de que las nuevas generaciones de estudiantes ecuatorianos existen en contextos digitales e interactivos, pasar por alto esta afinidad en el diseño del currículo abrirá la puerta a la falta de un recurso pedagógico desarrollado en varios entornos.

En correspondencia a lo planteado, si las instituciones educativas ecuatorianas tienen regulaciones claras sobre la gamificación en las clases de Estudios Sociales, la implementación ocasional debido a la disposición del docente puede superarse, y este es un paso necesario para desarrollar una política institucional permanente a largo plazo. En pocas palabras, la extensa literatura disponible de más de 10 años de estudios internacionales representa un excelente lugar para que las autoridades educativas ecuatorianas inicien el diseño de sus estrategias

de desarrollo curricular, donde ninguna experiencia internacional se deje atrás como una experiencia general a repetir de una situación de aprendizaje extranjera sin suficiente adaptación a las circunstancias locales.

En correlación a lo expuesto, se presenta la pregunta de investigación: ¿Cómo la gamificación y participación ciudadana podrían contribuir en los estudios sociales de la EGB para el aprendizaje significativo ecuatoriano?

Así como el objetivo de investigación descrito en develar cómo la gamificación y participación ciudadana podrían contribuir en los estudios sociales de la EGB para el aprendizaje significativo ecuatoriano.

MÉTODO

Este estudio utilizó un diseño de metaanálisis (es decir, este estudio buscó integrar los resultados de estudios previos sobre gamificación, participación ciudadana y aprendizaje significativo); dado que el metaanálisis es capaz de combinar evidencia de naturaleza heterogénea, se decidió agregar el corpus documental en tres categorías analíticas complementarias: estudios cualitativos, estudios de revisión documental y estudios cuantitativos con diseño experimental o cuasiexperimental.

En este orden, los datos se recuperaron utilizando las bases de datos Scopus, Web of Science, Dialnet, SciELO y Redalyc, así como repositorios de acceso abierto como CEUR Workshop Proceedings; mientras que los términos de búsqueda seleccionados (en español e inglés) fueron "gamificación", "educación ciudadana", "aprendizaje significativo" utilizando operadores booleanos AND y OR. El rango de tiempo para esta búsqueda se determinó de 2009 a 2025 para representar no solo la producción original de nuestro campo, sino también las contribuciones más recientes a ese trabajo.

Prosiguiendo con el proceso investigativo, se desarrolló el proceso de búsqueda de documentos se llevó a cabo en cuatro períodos secuenciales, teniéndose en

cuenta que en la fase de identificación, por ejemplo, las ecuaciones de búsqueda descritas, se recuperaron ciento treinta y dos registros mientras que se eliminaron cuarenta y un duplicados entre bases de datos, y veintiocho registros no se relacionaban directamente con las categorías analíticas del estudio. Antes de la fase de elegibilidad, se habían analizado los contenidos de sesenta y tres artículos: treinta y ocho de los cuales fueron rechazados debido a la falta de metodología explícita, de artículos con índice insuficiente para gamificación o de dominios no conectados a la educación.

En consideración a lo planteado anteriormente; basado en los criterios establecidos, veinticinco de los documentos fueron incluidos en la fase final de inclusión del corpus. Los criterios de inclusión fueron: a) artículos publicados en revistas indexadas o actas revisadas por pares; b) gamificación utilizada para la educación, la ciudadanía y/o cuestiones científicas sociales; c) evidencia que demostrara metodología detallada y resultados confiables; d) publicaciones en español, inglés o portugués. Se excluyeron artículos publicados en revistas con indexación ambigua o prácticas editoriales dudosas, estudios que no proporcionaron descripciones de la metodología utilizada para obtener los resultados o que fueron publicados en otros idiomas, y aquellos que no describieron el procedimiento de su informe.

Basado en los criterios anteriores, el corpus final se estructuró de tal manera que el corpus final consistió en nueve estudios cualitativos sobre percepción, motivación y experiencia estudiantil, siete estudios documentales relacionados con revisiones sistemáticas y estado del arte, y nueve estudios cuantitativos para metaanálisis previos, diseños experimentales y cuasiexperimentales. Cabe destacar que algunos documentos emplearon métodos mixtos (es decir, grupos metodológicos mixtos), y estos se colocaron en la categoría dominante según su peso metodológico declarado por sus propios autores. El procesamiento de la información se realizó en una matriz de extracción que enumeraba autor, año, país, tipos de estudio, población, herramientas y hallazgos principales.

Posteriormente, se aplicó codificación temática a los datos en bruto y documentales en tres ejes interrelacionados: percepción estudiantil, competencias ciudadanas desarrolladas y desafíos de implementación.

Para proteger la validez del procedimiento, dos revisores se encargaron de clasificar los temas para cada documento y compararon codificaciones hasta llegar a un consenso sobre una divergencia inicial. Siempre que hubo discrepancias sobre a qué categoría analítica se asignaba un documento en particular, realizamos una lectura colaborativa de una sección metodológica asignada hasta que se decidió la clasificación final, este procedimiento de contraste entre codificadores tenía como objetivo mitigar el sesgo interpretativo que surge en el trabajo de síntesis cualitativa y no reemplazar los procedimientos estadísticos formales comunes en los metaanálisis cuantitativos.

RESULTADOS

A continuación, se hace una presentación de los resultados derivados del metaanálisis:

Resultados cualitativos

Basándose en los datos obtenidos del análisis de la herramienta Kahoot utilizada como ejemplo, Bicen y Kocakoyun (2018) encontraron que los estudiantes universitarios consideraban esta herramienta como un recurso que aumentaba su atención y disfrute durante las sesiones evaluativas. De la misma manera, Fernández Arias et al. (2020) mostraron el uso de la gamificación como una buena modalidad para aprender habilidades sociales como la colaboración, la negociación y la resolución pacífica de conflictos, todas las cuales están intrínsecamente asociadas con el currículo cívico. En el otro extremo del espectro, Mero Mendoza y Castro Bermúdez (2021) destacaron a este respecto que, si bien la gamificación educativa ofrece recompensas muy claras en la motivación de los estudiantes, tiene problemas pedagógicos asociados con la

cuestión de la formación inadecuada del profesorado y las deficiencias tecnológicas en contextos específicos de enseñanza y aprendizaje.

En este sentido, la mera introducción de mecánicas lúdicas no asegura por sí misma resultados de aprendizaje profundo, sino que depende de una planificación didáctica basada en objetivos curriculares. En consonancia con esto, Ordóñez et al. (2021) también informaron que el uso combinado de aula invertida y gamificación en el campo de las ciencias sociales promovió la autorregulación de los procesos de aprendizaje, aunque recomendaron un apoyo tutorial regular. Viendo esto, Ulloa Menta et al. (2023) informaron que la gamificación, empleada como estrategia didáctica entre los estudiantes de Educación Básica ecuatoriana, aumentó la motivación intrínseca para aprender, especialmente cuando las tareas gamificadas tenían narrativas que estaban imbuidas de un fuerte sentido de familiaridad con la realidad sociocultural de los participantes escolares, la percepción positiva general de los estudiantes es una necesidad esencial pero no suficiente para que la gamificación desarrolle el aprendizaje a lo largo del tiempo y se mantenga en el tiempo, como se muestra en los resultados cualitativos y artículos de resumen.

Así, la voz del estudiante evidente en esta investigación es indicativa de un acuerdo de que el aspecto narrativo y la autonomía para tomar decisiones dentro del juego generan el mayor involucramiento emocional, trascendiendo los procesos puntuados entre los estudiantes. Asimismo, es significativo señalar que las narrativas estudiantiles recuperadas en algunos de estos análisis describieron una trayectoria como un movimiento desde la motivación extrínseca inicial, caracterizada por la presencia de recompensas externas, hacia formas de motivación más independientes y autónomas, esto es particularmente útil en el contexto de los Estudios Sociales, donde la educación cívica está más interesada en la internalización voluntaria de los valores democráticos que en la mera obediencia a través de sus obligaciones externas.

Resultados documentales

Las revisiones sistemáticas consideradas delinearon áreas clave sobre el estado del arte de la gamificación en relación con la educación cívica y ciudadana en el sector documental, de ese modo; Aura et al. (2022) revisaron sistemáticamente la evidencia empírica sobre la educación cívica gamificada y encontraron que, aunque ha habido un crecimiento constante de la literatura sobre el tema, existen deficiencias metodológicas relacionadas con la falta de grupos de control y la corta duración del período de intervención examinado, mientras que Ortiz-Colón et al. (2018) ofrecieron una visión general de la gamificación en la educación que mostró una expansión progresiva del campo hacia niveles educativos previamente poco explorados, incluida la educación básica.

Por otro lado, Bramwell (2020) destacó que la medida en que existe una producción científica de educación ciudadana en América Latina es aún mucho menor que la producida en entornos anglosajones y europeos, lo que dificulta realizar aplicaciones internacionales cuando hay una falta de resultados contextualizados regionalmente. Como resultado de esta asimetría de estudio, Navarro et al. (2021) sugirieron, basándose en una revisión sistemática del campo educativo español, una preferencia por estudios longitudinales para evaluar la sostenibilidad a largo plazo de los impactos motivacionales de la gamificación aplicada.

En este orden de conceptos, Blevins et al. (2014), en una línea similar, argumentaron que la educación para la ciudadanía debería trasladarse a los ámbitos digitales manteniendo los fundamentos conceptuales de la disciplina social, una visión reflejada en los hallazgos ecuatorianos de Guajala-Simancas et al. (2025) quienes registraron actividades de gamificación que fusionaron recursos digitales e interacciones presenciales en el ámbito de los Estudios Sociales de básica superior. La comparación entre revisiones globales y regionales demuestra que, si bien el contenido y el vocabulario para la

gamificación son más o menos estables en entornos globales, las experiencias específicas de implementación, incluida la conectividad y la disponibilidad de dispositivos, dependen en gran medida del contexto y el territorio evaluado.

Mientras que, en términos más simples, la revisión documental nos dice que el campo está en un ascenso continuo, aunque todavía requiere más producción ubicada en contextos latinoamericanos y en Ecuador, por ejemplo, las condiciones socioeconómicas en las instituciones educativas públicas se han visto bastante diferentes de las documentadas en estudios europeos o asiáticos. Tal es el caso de las áreas rurales de la sierra ecuatoriana, donde la conectividad limitada obliga al diseño de estrategias gamificadas que combinan recursos analógicos y digitales, en lugar de depender exclusivamente de plataformas en línea.

En este contexto, dado que Ortiz-Colón et al. (2018) sitúan el origen conceptual de la gamificación en el campo del marketing y los negocios y solo más tarde se transfirió a las aulas formales de manera incremental, también vale la pena señalar que esta formación extraeducativa explica la resistencia hacia la integración de la gamificación en materias de contenido cívico desde algunos contextos de enseñanza que la ven como una simplificación de procesos formativos complejos. Sin embargo, la revisión documental señaló que, aunque la resistencia está presente, esta resistencia disminuye a medida que los docentes encuentran más evidencias sistemáticas como las que proporciona el presente estudio, sugiriendo relevancia pedagógica cuando la estrategia se utiliza con criterios curriculares claros y consistentes.

Resultados cuantitativos

En el contexto de los estudios cuantitativos, el metaanálisis de Sailer y Homner (2020) indicó que la gamificación tiene efectos positivos, aunque modestos, en los resultados cognitivos, así como en los comportamentales y motivacionales en una variedad de entornos educativos. En la misma línea, Kim y Castelli (2021)

encontraron beneficios similares de las intervenciones gamificadas en la adherencia a comportamientos escolares deseados a través de un metaanálisis sobre el cambio de comportamiento, lo que es indicativo de los hallazgos de Zeng et al. (2024), quienes sistematizaron estudios desde 2008 hasta 2023 y validaron un impacto positivo general de la gamificación en el logro académico.

Por otro lado, De-Marcos et al. (2014), en un estudio experimental que comparaba la gamificación y las redes sociales en entornos de aprendizaje electrónico, informaron que los estudiantes expuestos a mecánicas de juego obtuvieron buenos resultados en pruebas de participación activa, pero no en pruebas de memorización. Asimismo, Sailer et al. (2017) demostraron, a través de una exploración experimental, que características particulares del diseño del juego puntos, insignias y tablas de clasificación satisfacen requisitos psicológicos fundamentales de competencia y autonomía, lo que puede explicar el aumento motivacional tan frecuentemente documentado.

En consecuencia, Jones et al. (2023) evidenciaron que la gamificación mejora la motivación intrínseca en contextos de educación superior, mientras que Moliner-Heredia y Abellán-Nebot (2023) documentaron mejoras en el rendimiento y la participación estudiantil en clases de ingeniería de manufactura sometidas a un diseño gamificado. Por esta razón, Murillo-Zamorano et al. (2021) propusieron que la gamificación, cuando se emplea con aprendizaje activo, puede servir a los intereses de la sociedad digital, la academia y los estudiantes, si se presenta con estándares pedagógicos claros. Así mismo, Liu et al. (2024) muestran que la asequibilidad percibida de la gamificación influye positivamente en la motivación y el rendimiento de los jóvenes ciudadanos en programas de educación cívica digital, lo que respalda aún más la relevancia del constructo estudiado en la investigación actual, los tamaños del efecto reportados en los nueve estudios cuantitativos revisados fueron de pequeños a moderados, consistentes con las convenciones estadísticas estándar, sin que ninguno documentara efectos nulos o negativos en las variables motivacionales analizadas, es decir, la convergencia

direccional de los resultados, además de la magnitud específica de cada efecto, es un marcador consistente de la utilidad pedagógica de la gamificación cuando se administra en un contexto metodológicamente controlado.

DISCUSIÓN

Es importante partir desde los resultados para confrontar con Moreira (2020) sugirió, desde el punto de vista ausubeliano, que si el aprendizaje significativo requiere anclar el nuevo contenido a algo, entonces los resultados cualitativos son consistentes con el hecho de que la gamificación prioriza este anclaje al potenciar la implicación emocional y motivacional de los estudiantes en el contenido cívico. No obstante, la evidencia documental examinada indica una marcada disparidad entre la producción científica internacional y la situación local en América Latina. Aunque Bramwell (2020) encontró una brecha de investigación regional, los estudios ecuatorianos de Ortiz-Aguilar (2024) y Guajala-Simancas et al. (2025) ofrecen avances relativamente tempranos pero fructíferos para llenar ese vacío. Por lo tanto, se recomienda distinguir entre los impactos globales de la gamificación, que han surgido en gran medida de entornos anglo-europeos, y su penetración localizada en el contexto educativo ecuatoriano, donde los problemas de conectividad, preparación docente y recursos relacionados con el hardware continúan planteando desafíos.

Mientras que en otros campos los principales medios de gamificación han sido manipulados instrumentalmente para lograr objetivos cognitivos, en los Estudios Sociales las dinámicas lúdicas necesitan involucrar desafíos éticos, deliberaciones y ejercicios de representación democrática (Kahne et al., 2013 sobre el estudio de culturas participativas juveniles). En otras palabras, no todas las estrategias gamificadas permiten inherentemente la participación ciudadana; se necesita un diseño reflexivo para transformar las mecánicas de los juegos en el proceso mental en experiencias de deliberación y toma de decisiones colectivas siguiendo lo que Fernández Arias et al. (2020) documentaron en

relación con la acumulación de competencias sociales a través de la gamificación. Por el contrario, los hallazgos cuantitativos confirman efectos positivos, aunque modestos, y son consonantes con Sailer y Homner (2020) advirtiendo no tener suposiciones demasiado elevadas de esta estrategia. Sin embargo, esta moderación sobre los tamaños de efecto no resta mérito pedagógico a la gamificación, sino que enfatiza la necesidad de que el enfoque se añada a otros enfoques de enseñanza, propuesto por Murillo-Zamorano et al. (2021) también por su asociación con el aprendizaje activo en general. Por lo tanto, el estudio existente concluye que el papel de la gamificación se integra mejor dentro de una amplia gama de ecosistemas pedagógicos en lugar de como un recurso aislado o decorativo. Como resultado, la formación docente puede verse como una variable de cruce entre los tres corpus estudiados, ya que la mera disponibilidad de herramientas tecnológicas no garantiza automáticamente el despliegue pedagógicamente sólido de la gamificación.

De hecho, según Mero Mendoza y Castro Bermúdez (2021), uno de los principales obstáculos que impiden que la evidencia empírica se traduzca en realidad en las aulas ecuatorianas es la falta de formación específica. Por lo tanto, cualquier sugerencia a nivel institucional sobre la implementación de la gamificación en los Estudios Sociales debe considerarse sustantivamente a través de un proceso de formación donde el docente no sea un receptor pasivo de recursos pre-desplegados sin fundamento en el contexto pedagógico, sino que sea capaz de conceptualizar, desarrollar y criticar críticamente las dinámicas lúdicas utilizadas. Basado en lo anterior, la Ley Orgánica de Educación Intercultural y sus reglamentos proporcionan la obligación de que el currículo nacional mejore la participación de los estudiantes y el ejercicio de la ciudadanía democrática en los primeros subniveles de EGB, pero este deber normativo no proporciona a los docentes metodologías concretas para llevar a cabo en el aula. Por lo tanto, la evidencia sistemática en este metaanálisis podría contribuir a la creación de guías didácticas oficiales que traduzcan la obligación legal en

secuencias pedagógicas gamificadas basadas en pruebas, adaptadas a la diversidad territorial del país, desde el contexto amazónico hasta el andino y costero, la situación de la infraestructura tecnológica es en realidad bastante diferente en las instituciones urbanas y rurales en Ecuador, pero la evidencia revisada apoya la noción de que la gamificación no puede depender únicamente de plataformas digitales avanzadas para impulsar efectos favorables en la participación ciudadana, mientras que Bicen y Kocakoyun (2018) y Sailer et al. (2017) señalaron que las características de la estructura del juego, como la retroalimentación instantánea, el avance visible y las opciones son fácilmente transferibles a formatos analógicos o híbridos, sin sacrificar su valor pedagógico.

Por lo tanto, las instituciones educativas con bajo acceso tecnológico también pueden utilizar las estrategias gamificadas implementadas bajo condiciones de simplicidad y bajo costo, aunque los beneficios están bien documentados, se recomienda considerar las implicaciones de la gamificación ya que puede potencialmente depender de recompensas externas, socavando así la motivación interna hacia el aprendizaje significativo con el que no debería estar tan preocupado; por consiguiente, Kim y Castelli (2021) advirtieron que los efectos beneficiosos de la gamificación en los patrones de comportamiento se reducen bajo estímulos no externos, y las transiciones pedagógicas requieren transferir sistemáticamente el control del proceso de aprendizaje al estudiante, siendo importante tener en cuenta que si tal transición no se diseña con propósito, la gamificación puede estar replicando en realidad la misma pasividad que pretende combatir, solo que en un disfraz más lúdico.

CONCLUSIÓN

La evidencia que revisamos concuerda en que la gamificación proporciona un aprendizaje significativo en Estudios Sociales de la Educación General Básica ecuatoriana a través de tres mecanismos articulados: fundamenta afectivamente el contenido cívico en las estructuras cognitivas del estudiante, como lo presenta

Ausubel; facilita habilidades mejoradas de participación ciudadana para casos donde historias similares a juegos resuenan con realidades socioculturales locales; y permite adaptaciones híbridas o análogas para las limitaciones de conectividad rural. Por lo tanto, no se basa en el refinamiento tecnológico sino en la planificación docente alineada con objetivos curriculares democráticos. Así, la respuesta a la pregunta de investigación requiere integrar la gamificación en ecosistemas pedagógicos amplios, con procesos de preparación docente a largo plazo, no tratándola como un recurso decorativo aislado.

FINANCIAMIENTO

No monetario

CONFLICTO DE INTERÉS

No existe conflicto de interés con personas o instituciones ligadas a la investigación.

AGRADECIMIENTOS

Al maestro ecuatoriano.

REFERENCIAS

Aura, I., Hassan, L., & Hamari, J. (2022). Gameful civic education: A systematic literature review of empirical research. *CEUR Workshop Proceedings, 3147*, 1-10. https://ceur-ws.org/Vol-3147/paper1.pdf

Bennett, W. L., Wells, C., & Rank, A. (2009). Young citizens and civic learning: two paradigms of citizenship in the digital age. *Citizenship Studies, 13*(2), 105-120. https://doi.org/10.1080/13621020902731116

Bicen, H., & Kocakoyun, Ş. (2018). Perceptions of students for gamification approach: Kahoot as a case study. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET), 13*(2), 72-93. https://doi.org/10.3991/ijet.v13i02.7467

Blevins, B., LeCompte, K., & Wells, S. (2014). Citizenship education goes digital. *Journal of Social Studies Research, 38*(1), 33-44. https://doi.org/10.1016/j.jssr.2013.12.003

Bramwell, D. (2020). Systematic review of empirical studies on citizenship education in Latin America 2000 to 2017 and research agenda proposal. *Citizenship, Social and Economics Education, 19*(2), 100-117. https://doi.org/10.1177/2047173420922506

De-Marcos, L., Domínguez, A., Saenz-de-Navarrete, J., & Pagés, C. (2014). An empirical study comparing gamification and social networking on e-learning. *Computers & Education, 75*, 82-91. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2014.01.012

Fernández Arias, P., Ordóñez Olmedo, E., Vergara Rodríguez, D., y Gómez Vallecillo, A. I. (2020). La gamificación como técnica de adquisición de competencias sociales [Gamification as a technique for acquiring social competencies]. *Prisma Social: Revista de Investigación Social, 31*(1), 388-409. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7625998

Guajala-Simancas, M. S., Méndez-Cisneros, M. R., Caisedo-Renteria, B. J., Vivar-Encalada, C. D., y Gavilanez-Pozo, L. E. (2025). Fortalecimiento de competencias ciudadanas a través de la gamificación en el área de estudios sociales de básica superior [Strengthening civic competencies through gamification in the social studies area of upper basic education]. *Revista Científica Ciencia y Método, 3*(4), 332-344. https://doi.org/10.55813/gaea/rcym/v3/n4/114

Jones, M., Blanton, J. E., & Williams, R. E. (2023). Science to practice: Does gamification enhance intrinsic motivation? *Active Learning in Higher Education, 24*(3), 273-289. https://doi.org/10.1177/14697874211066882

Kahne, J., Lee, N. J., & Feezell, J. T. (2013). The civic and political significance of online participatory cultures among youth transitioning to adulthood. *Journal of Information Technology & Politics, 10*(1), 1-20. https://doi.org/10.1080/19331681.2012.701109

Kim, J.-H., & Castelli, D. M. (2021). Effects of gamification on behavioral change in education: A meta-analysis. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 18*(7), 3550. https://doi.org/10.3390/ijerph18073550

Liu, R., Zhang, L., Cao, Z., & Mi, J. (2024). Influence of gamification affordance on young citizens' motivation and learning performance toward digital civic education. *Journal of Chinese Governance, 9*(2), 244-278. https://doi.org/10.1080/23812346.2024.2327735

Mero Mendoza, G. M., y Castro Bermúdez, I. E. (2021). La gamificación educativa y sus desafíos actuales desde la perspectiva pedagógica [Educational gamification and its current challenges from a pedagogical perspective]. *CoGnosis: Revista de Ciencias de la Educación, 6*(2), 111-124. https://doi.org/10.33936/cognosis.v6i2.2902

Moliner-Heredia, R., & Abellán-Nebot, J. V. (2023). Evaluation of the impact of gamification on students' performance and engagement in manufacturing engineering courses. *International Journal of Mechanical Engineering Education, 51*(3), 174-193. https://doi.org/10.1177/03064190231160357

Moreira, M. A. (2020). Aprendizaje significativo: la visión clásica, otras visiones e interés [Meaningful learning: the classic view, other views, and its relevance]. *Proyecciones*, (14), 22-30. https://doi.org/10.24215/26185474e010

Murillo-Zamorano, L. R., López Sánchez, J. A., Godoy-Caballero, A. L., & Bueno Muñoz, C. (2021). Gamification and active learning in higher education: is it possible to match digital society, academia and students' interests? *International Journal of Educational Technology in Higher Education, 18*(1), 1-27. https://doi.org/10.1186/s41239-021-00249-y

Navarro, C., Pérez, I. J., y Marzo, P. F. (2021). La gamificación en el ámbito educativo español: revisión sistemática [Gamification in the Spanish educational field: a systematic review]. *Retos, 42*, 507-516. https://doi.org/10.47197/retos.v42i0.87384

Ordóñez, B. P., Ochoa, M. E., Erráez, J. L., León, J. L., y Espinoza, E. E. (2021). Consideraciones sobre aula invertida y gamificación en el área de ciencias sociales [Considerations on flipped classroom and gamification in the social sciences area]. *Revista Universidad y Sociedad, 13*(3), 497-504. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202021000300497&lng=es&nrm=iso

Ortiz-Aguilar, W. (2024). Estrategia didáctica de gamificación para mejorar el comportamiento escolar a través de la asignatura Estudios Sociales en la Educación Básica [Gamification teaching strategy to improve school behavior through the Social Studies subject in Basic Education]. *MQRInvestigar, 8*(2), 1679-1707. https://doi.org/10.56048/MQR20225.8.2.2024.1679-1707

Ortiz-Colón, A. M., Jordán, J., y Agreda, M. (2018). Gamificación en educación: una panorámica sobre el estado de la cuestión [Gamification in education: an overview of the state of the art]. *Educação e Pesquisa, 44*, e173773.

Rivera, A. R., Galdós, S. Á., y Espinoza, E. E. (2020). Educación intercultural y aprendizaje significativo: un reto para la educación básica en el Ecuador [Intercultural education and meaningful learning: a challenge for basic education in Ecuador]. *Conrado, 16*(75), 390-396. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442020000400390&lng=es&tlng=en

Sailer, M., & Homner, L. (2020). The gamification of learning: A meta-analysis. *Educational Psychology Review, 32*(1), 77-112. https://doi.org/10.1007/s10648-019-09498-w

Sailer, M., Hense, J. U., Mayr, S. K., & Mandl, H. (2017). How gamification motivates: An experimental study of the effects of specific game design

elements on psychological need satisfaction. *Computers in Human Behavior, 69*, 371-380. https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.12.033

Ulloa Menta, J. L., Arteaga Gualán, M. R., Arteaga Gualán, F. F., Martínez Solórzano, S. E., Solórzano Solórzano, M. E., y Moreira Rivera, J. M. (2023). La gamificación como estrategia didáctica para fortalecer la motivación en estudiantes de Educación Básica [Gamification as a didactic strategy to strengthen motivation in elementary school students]. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades, 4*(5), 1020-1029. https://doi.org/10.56712/latam.v4i5.1375

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

Derechos de autor: 2026 Por los autores. Este artículo es de acceso abierto y distribuido según los términos y condiciones de la licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional (CC BY-NC-SA 4.0)
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/