

Aula 4.0: experiencias gamificadas para transformar el aprendizaje de estudios sociales y el desarrollo del pensamiento crítico

Classroom 4.0: Gamified experiences to transform Social Studies learning and critical thinking development

Concepción Patricia Galeas Inchiglema¹, Cecilio Enrique Gruezo Medina², María Livia Castillo Herrera³, Ana del Rocio Izquierdo Alvarado⁴, Silvia Matilde Benalcázar Lascano⁵ y Washington Paolo Ramírez Cáceres⁶

¹Unidad Educativa Tarqui, conchitagaleas7@yahoo.com, <https://orcid.org/0009-0009-1310-5104>, Ecuador

²UEF 10 de Agosto, gruezoenrique@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0009-2441-7912>, Ecuador

³Unidad Educativa John F. Kennedy, mariacastilloh8@hotmail.com, <https://orcid.org/0009-0000-3722-4073>, Ecuador

⁴Unidad Educativa Pueblo Viejo, ana.izquierdo@educacion.gob.ec, <https://orcid.org/0009-0004-0876-124X>, Ecuador

⁵Unidad Educativa Ricardo Rodríguez Sparovich, mattybenalcazar82@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0006-0762-2322>, Ecuador

⁶Ministerio de Educación, Deporte y Cultura 18D01, paolo8497@hotmail.com, <https://orcid.org/0009-0005-0915-6284>, Ecuador

Información del Artículo

Trazabilidad:

Recibido 14-07-2026

Revisado 01-08-2026

Aceptado 30-09-2026

Palabras Clave:

Educación 4.0

Gamificación

Estudios Sociales

Aprendizaje significativo

Pensamiento crítico

Keywords:

Education 4.0

Gamification

Social Studies

Meaningful learning

Critical thinking

RESUMEN

La enseñanza de Estudios Sociales enfrenta dificultades relacionadas con el predominio de contenidos teóricos, prácticas memorísticas y limitada participación estudiantil. Esta situación se evidencia en una institución educativa ubicada en una zona popular de Guayaquil, donde los estudiantes manifiestan resistencia hacia la asignatura y existen restricciones de infraestructura, conectividad y acceso a recursos tecnológicos. El objetivo general fue analizar, mediante la revisión de la literatura científica, la contribución de las experiencias gamificadas a la transformación del aprendizaje de Estudios Sociales y al desarrollo del pensamiento crítico. Metodológicamente, se aplicó un enfoque cualitativo, con investigación documental-bibliográfica, diseño no experimental y alcance descriptivo, analítico e interpretativo. Se desarrolló una revisión bibliográfica integrativa de nueve artículos científicos publicados entre 2025 y 2026. La técnica utilizada fue el análisis documental y la información se organizó mediante una matriz que permitió comparar objetivos, metodologías, resultados, conclusiones y aportes. Los resultados evidenciaron que la gamificación puede fortalecer la motivación, la participación, el aprendizaje significativo, la autonomía cognitiva, la colaboración y la toma de decisiones. Asimismo, favorece el pensamiento crítico cuando las actividades exigen interpretar fuentes, contrastar perspectivas, resolver problemas y fundamentar argumentos. Sin embargo, su efectividad depende de la planificación pedagógica, la formación docente, la retroalimentación y la adaptación a las condiciones institucionales. Se concluye que las experiencias gamificadas representan una alternativa viable para transformar la enseñanza de Estudios Sociales, siempre que se implementen gradualmente mediante recursos accesibles, actividades inclusivas y desafíos vinculados con la realidad del estudiante, evitando reducir la gamificación al entretenimiento o a la acumulación de recompensas.

ABSTRACT

Social Studies instruction faces challenges linked to a predominance of theoretical content, rote memorization practices, and limited student participation. This situation is evident at an educational institution located in a working-class area of Guayaquil, where students show resistance to the subject and there are constraints regarding infrastructure, connectivity, and access to technological resources. The general objective was to analyze—through a review of scientific literature—the contribution of gamified experiences to transforming Social Studies learning and developing critical thinking. Methodologically, a qualitative approach was applied, utilizing documentary-bibliographic research, a non-experimental design, and a descriptive, analytical, and interpretive scope. An integrative literature review

of nine scientific articles published between 2025 and 2026 was conducted. Document analysis was the technique employed, and information was organized using a matrix that allowed for the comparison of objectives, methodologies, results, conclusions, and contributions. The results demonstrated that gamification can strengthen motivation, participation, meaningful learning, cognitive autonomy, collaboration, and decision-making. Furthermore, it fosters critical thinking when activities require interpreting sources, contrasting perspectives, solving problems, and substantiating arguments. However, its effectiveness depends on pedagogical planning, teacher training, feedback, and adaptation to institutional conditions. It is concluded that gamified experiences represent a viable alternative for transforming Social Studies instruction, provided they are implemented gradually using accessible resources, inclusive activities, and challenges linked to the student's reality, while avoiding the reduction of gamification to mere entertainment or the accumulation of rewards.

INTRODUCCIÓN

La transformación digital ha modificado las formas de producir información, comunicarse y aprender en todo el mundo. En este escenario surge la Educación 4.0, entendida como un enfoque que integra tecnologías digitales, metodologías activas, aprendizaje personalizado y desarrollo de competencias necesarias para actuar en sociedades complejas. Sin embargo, la incorporación de recursos tecnológicos no garantiza por sí sola una mejora educativa, pues requiere planificación pedagógica, formación docente y correspondencia entre las herramientas empleadas y los objetivos curriculares. En la enseñanza de Estudios Sociales, este cambio resulta especialmente relevante porque permite superar prácticas basadas exclusivamente en la exposición de contenidos y la memorización de fechas, personajes y acontecimientos. La gamificación, el aula invertida, el aprendizaje basado en problemas, los entornos virtuales y las actividades colaborativas pueden convertir al estudiante en participante activo de su aprendizaje. Cárdenas et al. (2026) sostienen que la integración de metodologías activas dentro de la Educación 4.0 favorece experiencias flexibles, participativas y orientadas a la construcción del conocimiento. De manera complementaria, Macanchí et al. (2026) señalan que las estrategias virtuales promueven capacidades superiores como el análisis, la argumentación, la interpretación y la toma de decisiones, indispensables para desarrollar el pensamiento crítico frente a los problemas sociales contemporáneos.

En América Latina, la transformación educativa se produce en medio de desigualdades económicas, tecnológicas y sociales que condicionan el acceso y aprovechamiento de los entornos digitales. Aunque las instituciones han incrementado el uso de plataformas, aplicaciones y recursos multimedia, todavía persisten prácticas tradicionales centradas en la transmisión unilateral de información. Esta situación es particularmente visible en Estudios Sociales, asignatura cuyo potencial para formar ciudadanos críticos suele limitarse por clases expositivas y evaluaciones memorísticas. Davila et al. (2025) identifican que la articulación de metodologías activas con entornos digitales puede fortalecer el análisis de problemas sociales, la participación, la autorregulación y las competencias ciudadanas. No obstante, su efectividad depende de la mediación docente y de la adaptación de las actividades a las características del alumnado. Guajala et al. (2025), a partir de una revisión de investigaciones, encontraron efectos favorables de la gamificación sobre el aprendizaje, la cooperación, el involucramiento cívico y el pensamiento crítico, especialmente cuando se utilizan misiones colaborativas, dilemas, metas claras y retroalimentación formativa. Desde esta perspectiva, la gamificación no debe reducirse a otorgar puntos o recompensas, sino concebirse como una arquitectura didáctica que relaciona los contenidos con desafíos cercanos a la realidad latinoamericana y estimula la reflexión sobre situaciones históricas, políticas, culturales y comunitarias.

En Ecuador, el currículo de Estudios Sociales busca que los estudiantes comprendan los procesos históricos, interpreten críticamente la realidad y participen responsablemente en la sociedad. Sin embargo, existe una distancia entre estas aspiraciones y determinadas prácticas escolares que continúan privilegiando la repetición de conceptos y la acumulación de información. Orozco et al. (2026) explican que la gamificación y el aprendizaje activo, cuando se articulan intencionalmente con el currículo ecuatoriano, pueden fortalecer la participación, la colaboración, la responsabilidad social y la toma de decisiones en contextos simulados. De igual manera, Rivilla et al. (2025) identificaron dificultades relacionadas con la insuficiente aplicación de estrategias innovadoras en Estudios Sociales y plantearon la necesidad de organizar las experiencias gamificadas mediante procesos de planificación, implementación, evaluación y retroalimentación. Las investigaciones ecuatorianas también muestran que la gamificación puede incrementar la motivación y facilitar la comprensión de contenidos considerados extensos o abstractos. Quindil et al. (2026) destacan su utilidad para estimular el interés por la asignatura, mientras que Ordoñez et al. (2025) relacionan las

experiencias gamificadas con la resolución de problemas, la autonomía cognitiva y la toma de decisiones reflexivas. Por tanto, su incorporación representa una oportunidad para renovar la enseñanza, siempre que responda a propósitos pedagógicos definidos y no solamente al uso instrumental de aplicaciones digitales. En el contexto específico de una institución educativa ubicada en una zona popular de la ciudad de Guayaquil, se observa que una parte de los estudiantes manifiesta resistencia, desinterés y escasa participación frente a la asignatura de Estudios Sociales. Esta percepción se relaciona con la extensión de sus contenidos teóricos, el predominio de explicaciones verbales y la exigencia de memorizar acontecimientos, fechas, conceptos y personajes para responder evaluaciones. Como resultado, los conocimientos suelen aprenderse de manera temporal, sin que necesariamente se establezcan conexiones con los problemas sociales, culturales o políticos del entorno. Al mismo tiempo, los estudiantes mantienen contacto cotidiano con teléfonos móviles, redes sociales, videos, juegos y otras formas de interacción digital que despiertan su atención, aunque no siempre se aprovechan pedagógicamente. Ante esta realidad, las experiencias gamificadas ofrecen la posibilidad de organizar el aprendizaje mediante retos, misiones, narrativas, preguntas problematizadoras, recompensas simbólicas, colaboración y retroalimentación. Morocho et al. (2025) sostienen que la gamificación digital puede favorecer el análisis, la reflexión y la participación en Estudios Sociales. Su integración permitiría presentar los contenidos de forma dinámica y contextualizada, ayudando a que los estudiantes comprendan procesos históricos y sociales sin depender exclusivamente de la memorización, al tiempo que fortalecen la capacidad de argumentar, contrastar información y formular juicios fundamentados.

El problema se centra en la limitada utilización de experiencias gamificadas para transformar el aprendizaje de Estudios Sociales y promover el pensamiento crítico en estudiantes de una institución educativa situada en una zona popular de Guayaquil. Aunque la asignatura posee un importante valor para comprender la sociedad y formar una ciudadanía responsable, su enseñanza se desarrolla frecuentemente mediante actividades expositivas, lectura de textos, copia de información y evaluaciones enfocadas en recordar datos. Esta dinámica provoca que los estudiantes perciban la materia como extensa, repetitiva y alejada de su realidad, disminuyendo su disposición para participar y profundizar en los contenidos. El problema no radica únicamente en la cantidad de teoría, sino en la manera en que esta se presenta y en las reducidas oportunidades que se ofrecen para investigar, cuestionar, resolver situaciones o relacionar los aprendizajes con acontecimientos del entorno. A pesar de que la gamificación puede favorecer experiencias activas y significativas, su incorporación demanda criterios pedagógicos que permitan seleccionar mecánicas, recursos y actividades pertinentes. En consecuencia, se requiere analizar la evidencia académica disponible para establecer cómo las experiencias gamificadas pueden contribuir a renovar la enseñanza de Estudios Sociales, favorecer el aprendizaje significativo y desarrollar habilidades de análisis, reflexión, argumentación y toma de decisiones.

Entre las principales causas del problema se encuentra el predominio de metodologías tradicionales centradas en la explicación docente y la recepción pasiva de información. A ello se suma la amplitud del contenido curricular, que conduce a priorizar su cobertura sobre la comprensión, el debate y la aplicación práctica. Otra causa corresponde a la limitada diversificación de actividades, pues la lectura, el dictado, los cuestionarios y las pruebas memorísticas continúan ocupando un lugar relevante en el proceso educativo. También influyen la formación insuficiente para diseñar experiencias gamificadas, el uso instrumental de las tecnologías y las desigualdades de acceso a dispositivos o conectividad que pueden existir en una zona popular. Cárdenas et al. (2026) advierten que la innovación requiere integrar tecnología y metodología con intencionalidad pedagógica, mientras que Rivilla et al. (2025) resaltan la importancia de planificar, implementar y evaluar sistemáticamente las estrategias.

Estas causas generan como consecuencias el desinterés por Estudios Sociales, la baja participación, el cumplimiento mecánico de las tareas y la retención superficial de los conocimientos. Los estudiantes pueden recordar información para una evaluación, pero presentar dificultades para explicar relaciones causales, contrastar perspectivas, interpretar fuentes o vincular los acontecimientos estudiados con la realidad actual. Asimismo, se limitan las oportunidades para argumentar, trabajar colaborativamente y tomar posiciones fundamentadas frente a problemas ciudadanos. Ordoñez et al. (2025) indican que las experiencias gamificadas pueden potenciar la resolución de problemas y la autonomía cognitiva; sin embargo, cuando estas no se incorporan, permanece una dinámica en la que el alumno depende de la explicación y validación del docente. A largo plazo, esta situación puede debilitar el aprendizaje significativo y la formación de ciudadanos capaces de evaluar información, reconocer discursos manipuladores y participar responsablemente en su comunidad. Por ello, resulta necesario estudiar la gamificación más allá de su función motivadora y comprender sus aportes, condiciones de aplicación y limitaciones para la enseñanza de Estudios Sociales y el desarrollo del pensamiento crítico.

A partir de lo expuesto, se formula la siguiente pregunta de investigación: ¿Cómo contribuyen las experiencias gamificadas a transformar el aprendizaje de Estudios Sociales y favorecer el desarrollo del

pensamiento crítico en estudiantes de una institución educativa ubicada en una zona popular de la ciudad de Guayaquil?

El objetivo general es analizar, mediante la revisión de la literatura científica, la contribución de las experiencias gamificadas a la transformación del aprendizaje de Estudios Sociales y al desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de una institución educativa ubicada en una zona popular de Guayaquil. Como objetivos específicos se plantea, en primer lugar, identificar los fundamentos teóricos y las características pedagógicas de la Educación 4.0 y de la gamificación aplicadas a la enseñanza de Estudios Sociales; en segundo lugar, examinar los aportes de las experiencias gamificadas al aprendizaje significativo, la motivación, la participación y el desarrollo del pensamiento crítico; y, en tercer lugar, determinar las condiciones, estrategias y recursos didácticos que la literatura considera pertinentes para incorporar la gamificación en la enseñanza de Estudios Sociales en contextos educativos con limitaciones sociales y tecnológicas.

La investigación se justifica por la necesidad de responder a la resistencia y desmotivación que presentan determinados estudiantes frente a una asignatura percibida como excesivamente teórica y memorística. En el ámbito educativo, el estudio permitirá comprender de qué manera las experiencias gamificadas pueden facilitar la apropiación significativa de contenidos históricos, geográficos, culturales y ciudadanos. Su relevancia social reside en que el pensamiento crítico ayuda a los estudiantes a interpretar su realidad, contrastar información, argumentar posiciones y participar responsablemente en la comunidad. Davila et al. (2025) destacan que las metodologías activas y los entornos digitales fortalecen tanto el análisis de problemas sociales como la ciudadanía, mientras que Macanchí et al. (2026) subrayan su aporte a la interpretación, la argumentación y la toma de decisiones. En el plano teórico, la revisión bibliográfica permitirá organizar hallazgos recientes sobre Educación 4.0, gamificación, aprendizaje significativo y pensamiento crítico. En el plano práctico, proporcionará fundamentos para orientar futuras decisiones docentes sobre el diseño de retos, narrativas, misiones colaborativas y procesos de retroalimentación adaptados al contexto institucional. Su realización también es pertinente porque no requiere intervenir directamente en el alumnado, sino analizar críticamente evidencia científica actual, identificando aportes, limitaciones y condiciones para evitar que la gamificación se reduzca al entretenimiento o al uso aislado de herramientas digitales.

Marco teórico

La Educación 4.0 representa un enfoque formativo vinculado con las transformaciones tecnológicas, sociales y productivas derivadas de la cuarta revolución industrial. Su alcance no se limita a incorporar dispositivos, aplicaciones o plataformas digitales en las instituciones educativas, sino que implica modificar la manera de enseñar, aprender y construir conocimientos. Desde este enfoque se promueven experiencias flexibles, interactivas, colaborativas y personalizadas, mediante las cuales los estudiantes desarrollan competencias digitales, comunicativas, cognitivas y sociales necesarias para comprender las condiciones del siglo XXI. En la enseñanza de Estudios Sociales, la Educación 4.0 ofrece la posibilidad de superar las clases centradas en la exposición de contenidos y la memorización de fechas, personajes y acontecimientos, favoreciendo procesos de análisis, reflexión e interpretación de la realidad histórica y social.

Ramírez et al. (2025) explican que la Educación 4.0 incorpora recursos interactivos como plataformas educativas, entornos gamificados, simuladores, laboratorios virtuales, inteligencia artificial y realidad aumentada. Estas herramientas pueden fortalecer la autonomía, la interacción y la personalización del aprendizaje; sin embargo, su efectividad depende de la infraestructura institucional, la conectividad disponible, las competencias digitales de docentes y estudiantes y la existencia de objetivos pedagógicos claramente establecidos. En Estudios Sociales, estos recursos pueden emplearse para explorar acontecimientos históricos, analizar mapas, comparar fuentes, recrear situaciones sociales y plantear problemas ciudadanos. No obstante, su sola utilización no garantiza que los estudiantes comprendan los contenidos ni desarrollen pensamiento crítico.

La innovación educativa, por tanto, no debe concebirse como la sustitución automática de los métodos tradicionales por recursos tecnológicos. Guzmán et al. (2026) encontraron que la innovación docente está relacionada principalmente con la aplicación de metodologías activas y la integración pedagógica de las tecnologías de la información y la comunicación. En consecuencia, la tecnología adquiere valor formativo cuando permite al estudiante investigar, formular preguntas, contrastar información, resolver problemas, colaborar con sus compañeros, tomar decisiones y reflexionar sobre lo aprendido. Dentro de Estudios Sociales, esto supone pasar de una enseñanza orientada a reproducir información hacia una experiencia en la que el alumnado analiza los procesos históricos, comprende diferentes perspectivas y relaciona el contenido curricular con situaciones actuales de su comunidad.

Las metodologías activas comprenden un conjunto de estrategias que ubican al estudiante como protagonista de su aprendizaje. A diferencia del modelo expositivo, en el cual el docente transmite información que posteriormente debe ser reproducida, estas metodologías promueven la participación, la

exploración y la construcción del conocimiento a partir de experiencias significativas. El docente mantiene un papel esencial, aunque sus funciones se orientan hacia la mediación, el acompañamiento, la retroalimentación y el diseño de experiencias educativas. En Estudios Sociales, esta transformación permite que los contenidos dejen de presentarse como información estática y se conviertan en oportunidades para investigar, discutir y comprender las relaciones entre el pasado, el presente y el entorno social.

Arteaga (2022) sostiene que las metodologías activas contribuyen al desarrollo de competencias mediante actividades relacionadas con problemas, proyectos, colaboración y aplicación práctica de conocimientos. Entre las estrategias más utilizadas se encuentran el aprendizaje basado en problemas, el aprendizaje basado en proyectos, el trabajo colaborativo, el aula invertida y la gamificación. Estas metodologías pueden aplicarse en Estudios Sociales mediante el análisis de conflictos históricos, la resolución de dilemas ciudadanos, la elaboración de líneas de tiempo, el estudio de casos comunitarios, la interpretación de fuentes y la participación en simulaciones. Para obtener resultados favorables, su implementación requiere objetivos definidos, actividades organizadas y procedimientos de evaluación coherentes con la participación y la producción reflexiva de los estudiantes.

Ortiz (2025) identifica un crecimiento de las investigaciones sobre metodologías activas a partir de 2020 y señala que la gamificación y el aprendizaje colaborativo aparecen frecuentemente vinculados con los procesos de innovación educativa. Entre sus principales aportes se encuentran el fortalecimiento de la responsabilidad, el compromiso, el rendimiento académico y los aprendizajes cognitivos, procedimentales y actitudinales. Valencia et al. (2024) agregan que estos enfoques estimulan la motivación intrínseca, la autonomía, la creatividad, el pensamiento crítico y la colaboración. Estas capacidades resultan especialmente importantes en Estudios Sociales, debido a que la asignatura debe ayudar al estudiante a interpretar información, reconocer diferentes puntos de vista, cuestionar explicaciones simplificadas y formular opiniones sustentadas en evidencias.

Los beneficios de las metodologías activas dependen de una implementación planificada y adaptada a las necesidades del contexto. Mediavilla et al. (2025) encontraron relaciones positivas entre su utilización, la participación estudiantil y la percepción de innovación educativa. Sin embargo, también destacan que estas estrategias deben responder a las características del alumnado y combinarse apropiadamente con las tecnologías. No existe, por consiguiente, una metodología que pueda aplicarse de forma idéntica en todas las instituciones. En una institución educativa ubicada en una zona popular de Guayaquil, la planificación debe considerar las posibilidades de acceso a internet, la disponibilidad de dispositivos, las competencias digitales, las condiciones familiares y la resistencia que manifiestan algunos estudiantes hacia una materia percibida como teórica y memorística.

Una de las metodologías que puede integrarse a este proceso es el aula invertida, la cual reorganiza los tiempos y espacios del aprendizaje. En el modelo convencional, el docente explica el contenido durante la clase y el estudiante desarrolla actividades después de la jornada escolar. En el aula invertida, el alumnado realiza un acercamiento inicial al tema antes del encuentro presencial mediante videos, lecturas breves, presentaciones, audios, infografías o recursos digitales. Posteriormente, el tiempo de clase se aprovecha para resolver dudas, analizar situaciones, debatir interpretaciones, trabajar colaborativamente y aplicar los conocimientos adquiridos.

En Estudios Sociales, el aula invertida puede utilizarse para que los estudiantes revisen previamente un acontecimiento histórico, un concepto geográfico o un problema ciudadano. Durante la clase, pueden comparar interpretaciones, analizar causas y consecuencias, examinar fuentes, participar en debates o resolver desafíos relacionados con el contenido. De esta manera, el tiempo presencial deja de dedicarse únicamente a transmitir información y se emplea para desarrollar habilidades de análisis, argumentación y reflexión. Esta reorganización puede disminuir la dependencia de la memorización y facilitar un aprendizaje más comprensivo y significativo.

El aula invertida también favorece la autonomía porque demanda que los estudiantes asuman responsabilidad en la revisión previa de los materiales. Al mismo tiempo, permite que el docente utilice la clase para brindar orientación diferenciada, atender dificultades y ofrecer retroalimentación. Paca et al. (2025) señalan que esta metodología, cuando se articula con herramientas digitales y otras estrategias activas, puede fortalecer la participación, el razonamiento, la resolución de problemas y la motivación. En Estudios Sociales, tales aportes pueden reflejarse en una mayor disposición para examinar problemas históricos y actuales, contrastar fuentes y construir explicaciones propias.

La implementación del aula invertida no requiere necesariamente recursos tecnológicos complejos. Los materiales pueden distribuirse mediante aplicaciones de mensajería, documentos impresos, videos de tamaño reducido, audios o archivos almacenados en dispositivos. Lo fundamental es establecer una relación clara entre la actividad previa y el trabajo desarrollado en el aula. Soria et al. (2025) sostienen que las metodologías de enseñanza propias de la Educación 4.0 pueden mejorar la motivación y el rendimiento cuando responden a una planificación pedagógica pertinente. Por ello, la revisión previa no debe convertirse

en una carga adicional, sino constituir una preparación accesible y comprensible para las actividades posteriores.

Esta metodología también presenta dificultades cuando los estudiantes no tienen conectividad, dispositivos o hábitos de estudio autónomo. Las desigualdades pueden aumentar si todas las actividades previas dependen de una conexión permanente a internet. En consecuencia, el docente debe ofrecer alternativas de acceso, emplear materiales de baja demanda tecnológica y evitar que las condiciones económicas determinen las posibilidades de participación. En zonas populares, la flexibilidad resulta indispensable para asegurar que el aula invertida no excluya a quienes comparten dispositivos, poseen acceso limitado a datos móviles o enfrentan otras dificultades familiares.

Otra metodología relevante para la transformación de la enseñanza es la gamificación educativa, entendida como la incorporación de elementos característicos de los juegos en actividades que originalmente no son lúdicas. En el ámbito educativo puede incluir puntos, niveles, insignias, misiones, narrativas, desafíos, recompensas simbólicas, personajes y tablas de progreso. Su finalidad no consiste en convertir toda la clase en un juego, sino en utilizar dichos componentes para incrementar la motivación, orientar el esfuerzo, mostrar los avances y generar oportunidades continuas de retroalimentación.

Barrera et al. (2025) consideran que la gamificación permite crear entornos dinámicos que favorecen la participación y el aprendizaje activo. Su efectividad aumenta cuando las actividades lúdicas se encuentran vinculadas con los objetivos curriculares y no se limitan a la entrega de premios. En Estudios Sociales, una experiencia gamificada puede organizarse alrededor de misiones para reconstruir acontecimientos históricos, resolver enigmas geográficos, analizar dilemas ciudadanos, identificar información falsa o proponer respuestas frente a problemas comunitarios. Así, la dinámica de juego se convierte en un medio para desarrollar la comprensión, la colaboración, la argumentación y la resolución de problemas.

Vega y Leyva (2026) reconocen un crecimiento de las investigaciones relacionadas con plataformas como Kahoot! y ClassDojo, los escape rooms digitales y la integración de la gamificación con el aula invertida. Los estudios revisados vinculan estas estrategias con mejoras en la motivación, el compromiso, el rendimiento y la gestión del aula. De igual forma, Romero et al. (2026) señalan que la articulación de la gamificación con metodologías activas favorece el pensamiento lógico y la participación en Educación Básica. Estos aportes pueden trasladarse a Estudios Sociales mediante desafíos que exijan relacionar causas y consecuencias, distinguir hechos de opiniones, comparar perspectivas y tomar decisiones fundamentadas. La gamificación también puede contribuir directamente al desarrollo del pensamiento crítico cuando las actividades van más allá de responder preguntas cerradas o acumular puntos. Para ello, las misiones deben exigir que los estudiantes interpreten fuentes, analicen evidencias, cuestionen argumentos y expliquen las razones de sus decisiones. Un desafío sobre un acontecimiento histórico, por ejemplo, puede presentar documentos con perspectivas diferentes para que el alumnado evalúe su confiabilidad. Del mismo modo, una misión sobre ciudadanía puede proponer un problema social cercano y solicitar soluciones justificadas. De esta manera, la gamificación no solo incrementa el interés por la asignatura, sino que transforma la forma de relacionarse con el conocimiento.

La motivación generada por la gamificación puede ser extrínseca cuando depende de puntos, premios o reconocimientos, e intrínseca cuando el estudiante experimenta satisfacción al comprender un problema, superar un desafío o desarrollar una competencia. Una propuesta pedagógicamente pertinente debe avanzar progresivamente hacia la motivación intrínseca, evitando que las recompensas constituyan la única razón para participar. Si los estudiantes se interesan exclusivamente por obtener una insignia o aparecer en una tabla de posiciones, el aprendizaje puede mantenerse en un nivel superficial. Por ello, las recompensas deben acompañar actividades que posean significado, despierten curiosidad y permitan reconocer el progreso personal.

El aula invertida y la gamificación pueden articularse como metodologías complementarias dentro del enfoque de Educación 4.0. La primera reorganiza los momentos y espacios del aprendizaje, mientras que la segunda incorpora dinámicas orientadas a fortalecer la motivación, el compromiso y la participación. En una secuencia integrada, los estudiantes pueden revisar antes de la clase un video, una lectura breve o una infografía sobre un contenido de Estudios Sociales y recibir avances o retroalimentación por completar esta fase. Posteriormente, durante la sesión presencial, pueden participar en misiones colaborativas, cuestionarios, debates, simulaciones, juegos de roles y resolución de problemas relacionados con lo revisado.

Lozada et al. (2025) concluyen que la gamificación puede potenciar los beneficios del aula invertida al incrementar la motivación, la autoeficacia y la satisfacción, mientras que el aula invertida favorece la comprensión y la aplicación del conocimiento. Sin embargo, los autores advierten que una articulación inadecuada entre los objetivos, las dinámicas de juego y las fases de la clase puede ocasionar sobrecarga cognitiva y resultados inconsistentes. Por esta razón, la integración debe organizarse mediante una secuencia clara en la cual las actividades previas preparen al estudiante para los retos desarrollados durante la clase.

En Estudios Sociales, esta combinación puede comenzar con la revisión de información básica sobre un periodo histórico o una problemática ciudadana. Luego, la clase presencial puede plantearse como una misión en la que los estudiantes utilicen lo aprendido para interpretar documentos, resolver un conflicto, asumir el rol de determinados actores sociales o argumentar una postura. Finalmente, la actividad debe incluir un momento de reflexión en el que se analicen las decisiones tomadas, los aprendizajes alcanzados y las dificultades experimentadas. Esta última fase es indispensable para que la experiencia no se limite al entretenimiento y contribuya verdaderamente al pensamiento crítico.

La aplicación de estas metodologías exige preparación docente. Sampredo et al. (2025) reconocen que los enfoques activos contribuyen al pensamiento crítico, la creatividad, la autonomía y la resolución de problemas, pero señalan como obstáculos la resistencia al cambio y la necesidad de capacitación. Zaldumbide et al. (2026) coinciden en que la formación docente es indispensable para modificar las prácticas convencionales. El profesorado necesita conocer tanto el funcionamiento de las herramientas digitales como los principios pedagógicos que orientan la selección de actividades, la formulación de retos, la retroalimentación y la evaluación de los aprendizajes.

En instituciones con recursos limitados, la integración del aula invertida y la gamificación debe fundamentarse en criterios de accesibilidad, inclusión y pertinencia. Es posible utilizar aplicaciones gratuitas, materiales impresos, actividades sin conexión, tarjetas de misiones, tableros elaborados manualmente y dispositivos compartidos. La Educación 4.0 no debe medirse por la cantidad de equipos disponibles, sino por la capacidad institucional para diseñar experiencias activas, contextualizadas y orientadas al desarrollo de competencias. En una institución educativa de una zona popular de Guayaquil, esta consideración resulta fundamental para impedir que las desigualdades tecnológicas se conviertan en desigualdades educativas.

En consecuencia, la articulación entre Educación 4.0, metodologías activas, aula invertida y gamificación representa una alternativa para transformar el aprendizaje de Estudios Sociales. Su incorporación puede reducir la resistencia hacia una asignatura percibida como extensa y teórica, facilitar la comprensión de contenidos y generar oportunidades para analizar la realidad. No obstante, sus resultados dependen de una planificación que considere los objetivos curriculares, las características del alumnado, las competencias digitales, las condiciones familiares, la conectividad y las posibilidades reales de la institución. Desde esta perspectiva, la tecnología y el juego no constituyen fines independientes, sino medios pedagógicos para promover aprendizajes significativos y fortalecer el pensamiento crítico de los estudiantes.

MATERIALES Y MÉTODOS

Enfoque de la investigación

La investigación se desarrolló desde un enfoque cualitativo, debido a que estuvo orientada a comprender, interpretar y sintetizar los aportes de la literatura científica sobre el empleo de experiencias gamificadas en la enseñanza de Estudios Sociales y su contribución al desarrollo del pensamiento crítico. Este enfoque fue pertinente porque el estudio no pretendió medir variables mediante procedimientos estadísticos, comprobar relaciones causales ni implementar una intervención directamente con estudiantes, sino examinar críticamente los fundamentos, resultados y recomendaciones presentados en investigaciones anteriores.

El análisis cualitativo permitió interpretar el significado pedagógico de los hallazgos e identificar la manera en que la gamificación puede favorecer la motivación, la participación, el aprendizaje significativo, la autonomía, la argumentación y la toma de decisiones. Asimismo, permitió relacionar la evidencia revisada con las características de una institución educativa ubicada en una zona popular de Guayaquil, en la cual los estudiantes manifiestan resistencia hacia Estudios Sociales debido al predominio de contenidos teóricos y actividades memorísticas.

Las características institucionales se utilizaron como referentes para contextualizar e interpretar la literatura, pero no se presentaron como resultados empíricos, debido a que no fueron obtenidas mediante encuestas, entrevistas u observaciones sistemáticas. En consecuencia, la investigación no contempló contacto directo con estudiantes, docentes o representantes, ni aplicó pruebas de aprendizaje o intervenciones gamificadas. Los resultados procedieron exclusivamente del análisis de los artículos científicos seleccionados.

Tipo, diseño y alcance de la investigación

El estudio fue de tipo documental-bibliográfico, puesto que utilizó artículos científicos como fuentes principales de información. Este tipo de investigación permitió recuperar, examinar, comparar e integrar conocimientos previamente producidos sobre Educación 4.0, gamificación educativa, aprendizaje activo, enseñanza de Estudios Sociales, competencias ciudadanas y pensamiento crítico.

La elección de la investigación documental se correspondió con el objetivo general, orientado a analizar la contribución de las experiencias gamificadas a la transformación del aprendizaje de Estudios Sociales. Por

consiguiente, no se buscó intervenir directamente en la realidad institucional, sino construir una explicación sustentada en la evidencia disponible, reconociendo las características, beneficios, limitaciones y condiciones pedagógicas necesarias para implementar estas experiencias.

El diseño fue no experimental, dado que no se manipularon variables ni se aplicaron tratamientos educativos a grupos de estudiantes. Los posibles efectos de la gamificación fueron examinados a partir de los resultados reportados por las investigaciones revisadas. También se asumió un diseño transversal-documental, debido a que la recopilación, organización y análisis de las fuentes se realizó en un periodo determinado, sin efectuar seguimiento longitudinal de una población educativa.

Por su alcance, la investigación fue descriptiva, analítica e interpretativa. El componente descriptivo permitió caracterizar la Educación 4.0, la gamificación y las experiencias de aprendizaje aplicadas a Estudios Sociales. El componente analítico facilitó la comparación de los objetivos, metodologías, resultados y conclusiones de los artículos. Finalmente, el alcance interpretativo permitió establecer cómo los hallazgos podían contribuir a comprender el problema educativo identificado en el contexto de Guayaquil, sin asumir que los resultados obtenidos en otros escenarios podían trasladarse automáticamente a la institución de referencia.

Método de investigación

Se aplicó el método de revisión bibliográfica integrativa, mediante el cual se reunieron y sintetizaron investigaciones con diferentes enfoques y diseños metodológicos. Esta modalidad permitió incluir estudios cualitativos, cuantitativos, mixtos, documentales y cuasiexperimentales, siempre que proporcionaran evidencia pertinente acerca de la gamificación, el aprendizaje activo, la enseñanza de Estudios Sociales o el desarrollo del pensamiento crítico.

La revisión integrativa fue adecuada porque el objeto de estudio comprende dimensiones pedagógicas, tecnológicas, cognitivas y sociales. Limitar el análisis a investigaciones con un único diseño habría restringido la comprensión del fenómeno. La integración de distintas evidencias permitió examinar resultados educativos, experiencias de implementación, percepciones de los participantes, recursos utilizados y condiciones necesarias para el empleo pedagógico de la gamificación.

Como procedimientos lógicos complementarios se emplearon el análisis, la síntesis y el razonamiento inductivo. El análisis permitió descomponer el contenido de los artículos en unidades relacionadas con la conceptualización de la gamificación, las mecánicas de juego, la motivación, el aprendizaje significativo, el pensamiento crítico, las competencias ciudadanas y las dificultades de implementación. La síntesis posibilitó integrar los hallazgos en categorías generales y construir una interpretación articulada. Por su parte, el razonamiento inductivo permitió partir de los resultados particulares de cada artículo para reconocer tendencias, coincidencias y condiciones comunes, evitando formular generalizaciones que excedieran la evidencia disponible.

Corpus documental

El corpus quedó constituido por nueve artículos científicos publicados entre 2025 y 2026. Estos documentos abordaron la gamificación educativa, las metodologías activas, los entornos digitales, la enseñanza de Estudios Sociales, el aprendizaje significativo, las competencias ciudadanas y el pensamiento crítico. La unidad de análisis estuvo representada por cada artículo incorporado a la revisión.

Se trabajó con una muestra documental no probabilística e intencional, debido a que las fuentes fueron seleccionadas por su relación directa con el tema y los objetivos de la investigación. No se buscó representar la totalidad de publicaciones existentes, sino conformar un corpus especializado que ofreciera fundamentos conceptuales, resultados investigativos y orientaciones relevantes para responder a la pregunta planteada.

Como criterios de inclusión se consideraron los siguientes: artículos científicos publicados entre 2025 y 2026; disponibilidad del texto completo; correspondencia con contextos educativos; tratamiento explícito de la gamificación, las metodologías activas o los entornos digitales; relación con Estudios Sociales, pensamiento crítico, competencias ciudadanas o aprendizaje activo; y presentación identificable de objetivos, metodología, resultados y conclusiones. También se admitieron estudios desarrollados en diferentes niveles de Educación Básica cuando sus aportes resultaron pertinentes para comprender el objeto investigado.

Se excluyeron documentos duplicados, ensayos de opinión sin sustento metodológico, publicaciones que mencionaran la tecnología educativa sin relacionarla con una estrategia pedagógica y trabajos cuyos resultados no permitieran reconocer aportes específicos para la enseñanza de Estudios Sociales. También se descartaron fuentes sin acceso completo o sin información suficiente para valorar su pertinencia.

Aunque los artículos presentaron diferencias en cuanto a participantes, diseños y contextos institucionales, fueron conservados cuando aportaban evidencia relevante sobre las posibilidades de la gamificación. Estas diferencias fueron consideradas durante la interpretación, por lo que sus resultados no se asumieron como directamente generalizables a la institución educativa situada en Guayaquil.

Técnica e instrumento de recolección de información

La técnica empleada fue el análisis documental, debido a su correspondencia con el carácter bibliográfico de la investigación. Esta técnica permitió efectuar una lectura organizada, crítica y comparativa de las nueve fuentes seleccionadas, recuperando la información necesaria para responder a la pregunta y los objetivos del estudio.

Como instrumento se utilizó una matriz de revisión documental. En ella se registraron los datos de identificación de cada artículo: autores, año de publicación, título, revista, contexto educativo, objetivo, enfoque metodológico, diseño, población o corpus, técnicas utilizadas, resultados principales, conclusiones, limitaciones y aportes para la investigación.

La matriz también incorporó campos correspondientes a las categorías centrales del estudio: Educación 4.0, experiencias gamificadas, aprendizaje significativo, motivación, participación, pensamiento crítico, análisis de problemas, argumentación, toma de decisiones, competencias ciudadanas, formación docente, recursos tecnológicos y barreras de implementación. Su utilización permitió mantener criterios uniformes durante la lectura, comparar los documentos y conservar la trazabilidad de las interpretaciones.

Para el análisis del pensamiento crítico se prestó especial atención a los hallazgos relacionados con la interpretación de información, el contraste de perspectivas, la resolución de problemas, la formulación de argumentos, la reflexión, la autonomía cognitiva y la toma de decisiones fundamentadas. Respecto de la gamificación, se examinaron componentes como misiones, desafíos, narrativas, puntos, niveles, insignias, retroalimentación, colaboración y situaciones simuladas.

Procedimiento

La investigación se desarrolló en cinco fases articuladas:

- En la primera se delimitó el tema de estudio, se contextualizó el problema y se formularon la pregunta y los objetivos. Esta fase permitió concentrar el análisis en las experiencias gamificadas aplicadas a Estudios Sociales y en sus contribuciones al aprendizaje y al pensamiento crítico.
- En la segunda fase se conformó y depuró el corpus documental. Se revisaron los títulos, resúmenes, palabras clave, apartados metodológicos, resultados y conclusiones de los documentos disponibles. Posteriormente, se aplicaron los criterios de inclusión y exclusión hasta establecer el corpus definitivo de nueve artículos.
- En la tercera fase se realizó la lectura analítica de los textos completos. La información relevante de cada artículo fue registrada en la matriz documental. En esta etapa se identificaron conceptos, características de las experiencias gamificadas, metodologías empleadas, resultados educativos, limitaciones y recomendaciones.
- En la cuarta fase se codificó y clasificó la información. Para ello se establecieron cuatro categorías principales: fundamentos pedagógicos de la Educación 4.0 y la gamificación; contribuciones al aprendizaje de Estudios Sociales; aportes al desarrollo del pensamiento crítico; y condiciones, recursos y limitaciones para su implementación. Dentro de estas categorías se organizaron aspectos como motivación, participación, aprendizaje significativo, colaboración, autonomía, argumentación, resolución de problemas, competencias ciudadanas, mediación docente y accesibilidad tecnológica.
- En la quinta fase se efectuó la comparación e interpretación de los hallazgos. Se reconocieron coincidencias, diferencias y vacíos entre las investigaciones. Los resultados se organizaron mediante una síntesis narrativa y se relacionaron prudentemente con el contexto de una institución educativa ubicada en una zona popular de Guayaquil. Finalmente, se redactaron las conclusiones en correspondencia con el objetivo general y los objetivos específicos.

Estrategia de análisis de la información

La información se procesó mediante un análisis temático de contenido. En primer lugar, se identificaron fragmentos relacionados con las categorías definidas. Posteriormente, los hallazgos se agruparon según su similitud y se compararon entre los distintos documentos. Finalmente, se construyeron interpretaciones generales sustentadas en la convergencia de varias fuentes.

Los resultados no se analizaron mediante frecuencias estadísticas ni metaanálisis, debido a la diversidad metodológica del corpus y al carácter cualitativo de la revisión. Sin embargo, se consideró la recurrencia de determinados hallazgos como un criterio orientador para reconocer tendencias. Una afirmación se consideró suficientemente respaldada cuando aparecía de manera coincidente en más de un estudio o cuando procedía de una investigación cuya metodología y resultados estaban claramente descritos.

También se atendieron las diferencias y resultados moderados, evitando seleccionar únicamente evidencias favorables. Por ejemplo, se distinguió entre el incremento de la motivación y el desarrollo efectivo del

pensamiento crítico, puesto que una experiencia atractiva no garantiza por sí sola capacidades de análisis, argumentación o toma de decisiones. Esta diferenciación permitió valorar la gamificación como una estrategia pedagógica cuya efectividad depende de su diseño, articulación curricular y componente reflexivo.

Rigor metodológico y consideraciones éticas

Para fortalecer el rigor de la investigación se mantuvo una secuencia uniforme de selección, lectura, registro, codificación, comparación e interpretación. La matriz documental permitió conservar la trazabilidad entre las afirmaciones formuladas y las fuentes que las sustentaron. Asimismo, los hallazgos fueron contrastados entre diferentes artículos antes de establecer conclusiones generales.

Se procuró mantener coherencia entre la pregunta de investigación, los objetivos, las categorías de análisis y la presentación de los resultados. También se diferenciaron claramente los hallazgos obtenidos de la literatura y las características contextuales de la institución educativa. Estas últimas se emplearon únicamente para orientar la interpretación, sin presentarlas como datos obtenidos mediante trabajo de campo.

En el ámbito ético, se respetó la autoría de las investigaciones mediante la correspondiente citación y referencia bibliográfica. Se preservó el sentido original de los resultados y se evitó atribuir a los autores conclusiones que no aparecieran respaldadas en sus trabajos. Debido a que no existió contacto con participantes ni tratamiento de información personal, no fue necesario aplicar consentimiento informado. No obstante, se mantuvieron los principios de honestidad académica, transparencia metodológica, reconocimiento de las limitaciones y presentación responsable de la evidencia.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Fundamentos pedagógicos de la Educación 4.0 y la gamificación en Estudios Sociales

Los artículos analizados coinciden en que la Educación 4.0 no debe reducirse a la introducción de dispositivos o plataformas, sino entenderse como una transformación pedagógica que concede al estudiante un papel activo en la construcción del conocimiento. Cárdenas et al. (2026) señalan que las metodologías activas y los recursos tecnológicos pueden fortalecer la autonomía, la participación, la creatividad y el pensamiento crítico; sin embargo, advierten que sus resultados dependen de la planificación pedagógica y de las competencias digitales de los actores educativos. Este planteamiento es pertinente para la unidad educativa estudiada, donde la resistencia hacia Estudios Sociales parece relacionarse menos con la naturaleza de la asignatura que con una enseñanza predominantemente teórica y memorística.

La gamificación encuentra su fundamento en el aprendizaje activo y constructivista, pues propone que el estudiante aprenda mediante desafíos, decisiones, colaboración y retroalimentación. Rivilla et al. (2025) sostienen que una estrategia gamificada debe estructurarse mediante etapas de planificación, implementación y control. Esta secuencia demuestra que gamificar no significa añadir premios o juegos aislados, sino diseñar experiencias vinculadas con los objetivos curriculares. En la realidad institucional analizada, reemplazar una prueba memorística por un cuestionario digital con puntos no constituiría, por sí solo, una transformación educativa. El cambio se produciría cuando los recursos permitieran interpretar procesos históricos, contrastar perspectivas o resolver problemas sociales.

Orozco et al. (2026) amplían esta comprensión al relacionar la gamificación y el aprendizaje activo con la formación de una ciudadanía responsable. Los autores encontraron mejoras en participación y colaboración, aunque los avances en pensamiento crítico fueron moderados. Este resultado evidencia que la motivación no conduce automáticamente a una reflexión profunda. En Estudios Sociales, una experiencia puede ser entretenida, pero continuar siendo superficial si solo solicita recordar fechas y personajes.

En consecuencia, la Educación 4.0 debe asumirse en esta institución como una orientación pedagógica y no como una exigencia tecnológica. Las narrativas, los roles, las misiones colaborativas y los dilemas pueden aplicarse incluso mediante recursos impresos. El fundamento esencial se encuentra en transformar al estudiante de receptor de información en participante capaz de investigar, argumentar y tomar decisiones. Así, la gamificación sería pertinente si modifica la relación del alumnado con el contenido y no únicamente la apariencia de las actividades.

Aportes de las experiencias gamificadas al aprendizaje significativo y al pensamiento crítico

La literatura revisada reconoce que las experiencias gamificadas pueden favorecer la motivación, la participación y el compromiso con el aprendizaje. Quindil et al. (2026) sostienen que una gamificación estructurada y contextualizada puede dinamizar la enseñanza de Estudios Sociales, mejorar el desempeño y promover la inclusión. No obstante, en su estudio encontraron percepciones mayoritariamente neutrales sobre las estrategias gamificadas, lo que confirma que su potencial no siempre se concreta. Este resultado

es relevante para la unidad educativa objeto de estudio, porque la resistencia hacia la asignatura no se resolvería únicamente mediante el uso ocasional de plataformas o juegos.

Morocho et al. (2025) encontraron que la gamificación digital favorece la motivación, la participación y habilidades cognitivas como el análisis, la reflexión y la resolución de problemas. De manera semejante, Ordoñez et al. (2025) relacionan las experiencias gamificadas con la autonomía cognitiva y la toma de decisiones reflexivas. Estos aportes permiten considerar la gamificación como una vía para que los estudiantes dejen de memorizar información y comiencen a emplearla en situaciones problemáticas. Por ejemplo, una misión sobre un conflicto histórico podría exigirles comparar fuentes, reconocer intereses contrapuestos y justificar una decisión, en lugar de repetir acontecimientos de manera mecánica.

Macanchí et al. (2026) agregan que las estrategias virtuales activas favorecen la argumentación, la interpretación y la construcción autónoma del conocimiento. Sin embargo, advierten que su efectividad depende de la articulación entre los recursos tecnológicos y los objetivos educativos. Esta precisión resulta fundamental: el pensamiento crítico no surge de acumular puntos, sino de las operaciones cognitivas exigidas por los desafíos. Una pregunta cerrada puede incrementar la participación, pero difícilmente desarrolla argumentación si no solicita explicar, contrastar o fundamentar.

Guajala et al. (2025) encontraron efectos pequeños y moderados sobre el aprendizaje, el pensamiento crítico y la cooperación, especialmente cuando se incorporan narrativas con dilemas, misiones colaborativas, metas claras y retroalimentación formativa. Por consiguiente, la gamificación debe comprenderse como una estructura didáctica y no únicamente como incentivo. En la realidad analizada, su principal aporte sería convertir el contenido teórico en experiencias que relacionen los procesos históricos y ciudadanos con situaciones cercanas al alumnado. Sin embargo, conviene mantener una postura prudente: los estudios revisados respaldan su potencial, pero la investigación documental realizada no permite afirmar que estos efectos ya se hayan producido en la institución.

Condiciones, estrategias y recursos para una implementación contextualizada

La tercera categoría evidencia que la aplicabilidad de la gamificación depende de las condiciones pedagógicas, tecnológicas e institucionales. Davila et al. (2025) encontraron que la integración de metodologías activas y entornos digitales puede incrementar la motivación, personalizar el aprendizaje y fortalecer el análisis de problemas sociales. Sin embargo, estos beneficios requieren una mediación docente que vincule las herramientas con propósitos formativos. En la unidad educativa analizada, esta condición representa un desafío debido a las limitaciones de infraestructura, conectividad y formación tecnológica, así como al riesgo que supone que los docentes trasladen equipos personales.

Cárdenas et al. (2026) recomiendan una implementación gradual basada en recursos accesibles, actividades de bajo costo y alternativas que funcionen con conectividad limitada. Esta propuesta se ajusta mejor al contexto institucional que un modelo dependiente de laboratorios, internet permanente o dispositivos individuales. La gamificación puede organizarse mediante tarjetas de misiones, tableros impresos, líneas de tiempo, mapas, sobres con pistas, insignias elaboradas manualmente y actividades grupales. Las aplicaciones digitales podrían utilizarse de forma complementaria cuando existan condiciones de acceso, evitando que se conviertan en requisito para participar.

Rivilla et al. (2025) destacan la planificación, implementación, evaluación y retroalimentación como etapas necesarias. Estas fases permitirían comenzar con experiencias sencillas, valorar la respuesta del alumnado y realizar ajustes progresivos. Además, Morocho et al. (2025) advierten que la familiaridad tecnológica de docentes y estudiantes influye en la efectividad de las estrategias. Aunque los estudiantes empleen teléfonos y redes sociales, esto no significa que posean competencias digitales académicas para investigar, analizar fuentes o construir argumentos.

Guajala et al. (2025) subrayan que las mecánicas deben alinearse con resultados observables e incorporar dilemas, cooperación y retroalimentación. Por ello, las propuestas para Estudios Sociales tendrían que evaluar no solo quién obtiene más puntos, sino quién interpreta evidencias, escucha perspectivas y fundamenta decisiones. También debería evitarse una competencia excesiva que desmotive a quienes avanzan a ritmos diferentes.

La principal reflexión derivada de esta categoría es que una implementación pertinente no depende de disponer de la tecnología más avanzada, sino de diseñar experiencias inclusivas y coherentes con la realidad. La gamificación puede ser viable en esta unidad educativa si no transfiere los costos a docentes y familias, ofrece alternativas desconectadas, fortalece gradualmente las competencias digitales y mantiene el pensamiento crítico como finalidad central. Así, la limitación tecnológica no impediría innovar, pero sí obligaría a desarrollar una innovación gradual, accesible y pedagógicamente intencionada.

CONCLUSIÓN

En correspondencia con el objetivo general, se concluye que las experiencias gamificadas contribuyen a transformar el aprendizaje de Estudios Sociales al convertir los contenidos teóricos en actividades participativas, contextualizadas y orientadas a la resolución de desafíos. La revisión bibliográfica permitió establecer que estas experiencias pueden favorecer la motivación, el compromiso y la construcción significativa del conocimiento, además de estimular capacidades relacionadas con el pensamiento crítico, como el análisis, la interpretación, la argumentación y la toma de decisiones. No obstante, su efectividad no depende únicamente de incorporar juegos o herramientas digitales, sino de la planificación pedagógica, la mediación docente y la relación entre las mecánicas utilizadas y los objetivos curriculares. De esta manera, se cumplió el objetivo general al analizar los aportes y condiciones de la gamificación para renovar la enseñanza de la asignatura en el contexto de una institución educativa ubicada en una zona popular de Guayaquil.

Respecto al primer objetivo específico, se identificaron los fundamentos teóricos y las características pedagógicas de la Educación 4.0 y la gamificación aplicada a Estudios Sociales. Se determinó que la Educación 4.0 promueve un aprendizaje flexible, participativo y centrado en el estudiante, mientras que la gamificación incorpora narrativas, misiones, desafíos, niveles, recompensas simbólicas y retroalimentación para orientar la participación. También se estableció que su aplicación se sustenta en principios constructivistas y de aprendizaje activo, puesto que el estudiante deja de actuar como receptor de información y participa en la investigación, interpretación y resolución de situaciones. Por consiguiente, el primer objetivo se cumplió al caracterizar estos enfoques y demostrar que su valor educativo reside en transformar la experiencia de aprendizaje, no solamente en digitalizar las actividades tradicionales.

En función del segundo objetivo específico, se examinaron los aportes de las experiencias gamificadas al aprendizaje significativo, la motivación, la participación y el pensamiento crítico. Los estudios revisados mostraron que la gamificación puede incrementar el interés por Estudios Sociales y facilitar la comprensión de contenidos percibidos como extensos o abstractos. Asimismo, se reconocieron contribuciones a la autonomía cognitiva, la colaboración, la resolución de problemas y la toma de decisiones reflexivas. Sin embargo, también se evidenció que la motivación y el entretenimiento no garantizan por sí solos el desarrollo del pensamiento crítico. Para alcanzar aprendizajes profundos, las actividades deben exigir que el estudiante contraste fuentes, examine causas y consecuencias, valore diferentes perspectivas y fundamente sus conclusiones. Así, el segundo objetivo se cumplió mediante la identificación tanto de los beneficios de la gamificación como de las condiciones intelectuales necesarias para evitar aprendizajes superficiales.

En relación con el tercer objetivo específico, se determinaron las condiciones, estrategias y recursos considerados pertinentes para incorporar la gamificación en una institución educativa con limitaciones sociales y tecnológicas. Se concluyó que la implementación debe ser gradual, inclusiva y ajustada a las posibilidades reales de docentes, estudiantes y familias. No es indispensable contar con laboratorios o dispositivos individuales, debido a que pueden emplearse tableros, tarjetas, mapas, líneas de tiempo, narrativas, juegos de roles y misiones colaborativas con materiales impresos. Cuando se utilicen herramientas digitales, deben priorizarse recursos gratuitos, de bajo consumo de datos y con alternativas sin conexión. También se requiere fortalecer la formación docente y las competencias digitales académicas del alumnado. En consecuencia, el tercer objetivo se cumplió al establecer orientaciones contextualizadas que permiten innovar sin trasladar los costos tecnológicos a las familias o al profesorado.

Finalmente, el estudio permite concluir que la gamificación representa una alternativa viable para disminuir la resistencia de los estudiantes hacia Estudios Sociales, siempre que se aplique como una estrategia pedagógica y no únicamente como entretenimiento. Su potencial transformador se encuentra en relacionar los contenidos históricos, geográficos y ciudadanos con problemas cercanos a la realidad, promoviendo una participación activa y reflexiva. No obstante, debido al carácter documental de la investigación, las conclusiones expresan tendencias identificadas en la literatura y no efectos comprobados directamente en la unidad educativa. Por ello, una futura aplicación deberá acompañarse de procesos de seguimiento y evaluación que permitan verificar sus resultados en el contexto institucional.

REFERENCIAS

- Arteaga, M. (2022). Revisión sistemática y propuesta para la implementación de metodologías activas en la educación STEM. *Educate con Ciencia*, XXX(36), 35-76. doi:<https://doi.org/10.58299/ex92v043>
- Barrera, R., Galván, N., Medina, J., & Estrada, K. (2025). Gamificación y Aprendizaje Activo: Estrategias Innovadoras en el Aula Virtual. *Reincisol*, IV(8), 3711-3726. doi:[https://doi.org/10.59282/reincisol.V4\(8\)3711-3726](https://doi.org/10.59282/reincisol.V4(8)3711-3726)

- Cárdenas, M., Arboleda, F., Cumbal, R., Rivas, N., Encarnación, I., & Campoverde, J. (2026). Metodologías activas en educación 4.0: Integración del aula invertida y la gamificación para el proceso de enseñanza -aprendizaje. *Revista Latinoamericana De Calidad Educativa*, III(3), 613-624. doi:https://doi.org/10.70625/rlce/982
- Davila, M., López, D., Vanegas, A., Corella, K., & Lázaro, A. (2025). Integración de metodologías activas y entornos digitales en la enseñanza de Estudios Sociales. *ASCE Magazine*, IV(4), 1276-1301. doi:https://doi.org/10.70577/asce.v4i4.489
- Guajala, M., Méndez, M., Caisedo, B., Vivar, C., & Gavilanez, L. (2025). Fortalecimiento de competencias ciudadanas a través de la gamificación en el área de estudios sociales de básica superior. *Revista Científica Ciencia Y Método*, III(4), 332-344. doi:https://doi.org/10.55813/gaea/rcym/v3/n4/114
- Guzmán, M., Lascano, S., Cando, F., Veliz, M., & Vargas, C. (2026). Integración de tecnologías digitales, metodologías activas e innovación docente en la enseñanza de Estudios Sociales: un análisis transversal multicéntrico. *Prometeo Conocimiento Científico*, VI(2), e156. doi:https://doi.org/10.55204/pcc.v6i2.e156
- Lozada, R., Banderas, L., Chávez, J., & Porras, M. (2025). Efectos combinados del aula invertida y la gamificación en la motivación y el rendimiento académico. *Polo del Conocimiento*, X(11), 117-134. doi:https://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/10632
- Macanchí, J., Orellana, E., Trelles, B., Guevara, J., & Bonilla, J. (2026). Repensar las Ciencias Sociales: Estrategias pedagógicas virtuales para el desarrollo del pensamiento crítico. *Polo del Conocimiento*, XI(5), 2745-2760. doi:10.23857/pc.v11i5.11714
- Mediavilla, J., Cabezas, P., Ortiz, N., Solís, E., & Ochoa, J. (2025). Innovación en la educación: Implementación de metodologías activas en el aula. *Polo del Conocimiento*, X(9), 364-379. doi:10.23857/pc.v10i9.10307
- Morocho, E., Paucar, M., Tapay, S., Yucailla, C., & Gualli, N. (2025). Estrategias de gamificación digital para el desarrollo del pensamiento crítico en Estudios Sociales. *ASCE Magazine*, IV(4), 1-13. doi:https://doi.org/10.70577/ASCE/1.13/2025
- Ordoñez, J., Gómez, J., Preciado, S., Felix, A., Bohórquez, M., & Rodríguez, F. (2025). Experiencias de aprendizaje gamificadas y pensamiento crítico en estudiantes de educación básica. *Revista Latinoamericana De Calidad Educativa*, II(4), 107-114. doi:https://doi.org/10.70625/rlce/313
- Orozco, R., Fiallos, I., Aguilar, M., Zhunio, N., & Gutiérrez, C. (2026). Gamificación y aprendizaje activo para el desarrollo de ciudadanía responsable en educación básica: una aproximación desde el currículo ecuatoriano de Estudios Sociales. *Prometeo Conocimiento Científico*, VI(1), e129. doi:https://doi.org/10.55204/pcc.v6i1.e129
- Ortiz, W. (2025). Metodologías activas de aprendizaje y la innovación educativa: tendencias de investigación desde 2020. *Revista Docencia Universitaria*, VI(1), 101-121. doi:https://doi.org/10.46954/revistadusac.v6i1.127
- Paca, R., Valarezo, S., Saez, G., Sangoquiza, I., & Párraga, M. (2025). Metodologías activas apoyadas en TIC e inteligencia artificial para el desarrollo de competencias matemáticas en Educación General Básica. *Tesla Revista Científica*, VI(1), e673. doi:https://doi.org/10.64973/edu.2025.2521
- Quindil, G., Molina, V., Villareal, R., & Rumbaut, D. (2026). La gamificación como estrategia didáctica para motivar el aprendizaje en estudios sociales en el nivel de educación básica superior. *Ciencia Digital*, X(2), 116-139. doi:https://doi.org/10.33262/cienciadigital.v10i2.3647
- Ramírez, E., Vázquez, M., Porras, I., & Santiago, M. (2025). Recursos digitales interactivos en la Educación 4.0: retos y oportunidades para la transformación del aprendizaje universitario. *Revista Social Fronteriza*, V(5), e-859. doi:https://doi.org/10.59814/resofro.2025.5(5)859
- Rivilla, M., Villares, E., Reyes, N., & Ortiz, W. (2025). Enfoque didáctico de la gamificación para el proceso de enseñanza-aprendizaje de Estudios Sociales en el octavo año de la Educación General Básica Institución a la que pertenece. *Código Científico Revista De Investigación*, VI(E1), 3280-3308. doi:https://doi.org/10.55813/gaea/ccri/v6/nE1/1250
- Romero, N., Pico, P., Guillén, L., Chinachi, E., & Medina, L. (2026). Innovación Didáctica y Pensamiento Lógico en Matemática: Integración de Estrategias STEM, Gamificación y Metodologías Activas en la Educación Básica. *ASCE Magazine*, V(1), 1029-1055. doi:https://doi.org/10.70577/asce.v5i1.630
- Sampedro, W., Quillupangui, C., Haro, R., & Duque, C. (2025). Percepción de metodologías activas para desarrollar competencias del siglo XXI: Pensamiento crítico y creatividad en Eduplanet. *Revista Social Fronteriza*, V(1), e-609. doi:https://doi.org/10.59814/resofro.2025.5(1)609
- Soria, Á., Cañadas, D., & Verdezoto, R. (2025). Innovar para aprender Metodologías de enseñanza 4.0 y su impacto en el rendimiento y la motivación en la educación superior. *ASCE Magazine*, IV(3), 1512-1530. doi:https://doi.org/10.70577/ASCE/1512.1530/2025

- Valencia, M., Tabango, S., Ramos, M., & Sulca, L. (2024). Metodologías activas y compromiso estudiantil: Evaluando el efecto en la motivación y el rendimiento académico. *Revista Multidisciplinaria Perspectivas Investigativas, IV*, 39–47. doi:<https://doi.org/10.62574/rmpi.v4iespecial.244>
- Vega, M., & Leyva, N. (2026). Innovación pedagógica en educación secundaria: estudio bibliométrico y prospectiva sobre gamificación y metodologías activas. *Revista Simón Rodríguez, VI*(11), 77–92. doi:<https://doi.org/10.62319/simonrodriguez.v.6i11.115>
- Zaldumbide, L., Suarez, C., Zaldumbide, D., & Alvarado, A. (2026). Didácticas activas y metodología innovadoras en la formación docente. *Sapiens EduTech Journal (SETJ), IV*(2), 1-15. doi:<https://doi.org/10.71068/7w3hax71>